



**Maria Cristina  
Gonçalves**

**A formação do professor de línguas para a  
competência de comunicação intercultural:  
- um estudo em situação de estágio**



**Maria Cristina  
Gonçalves**

**A formação do professor de línguas para a  
competência de comunicação intercultural:  
- um estudo em situação de estágio**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Araújo e Sá, Professora do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

## O júri

### Presidente

**Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã**, Professora Associada da Universidade de Aveiro.

### Vogais

**Doutora Maria Helena Mendes Carneiro Peralta**, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

**Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá**, Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

## **agradecimentos**

À Professora Doutora Helena Araújo e Sá, pelo sentido crítico e apoio constante que sempre tem demonstrado ao longo de todos estes anos;

À Helena, Paula e Susana, pela disponibilidade, pelo entusiasmo e pela amizade;

Ao Paulo e aos meus pais pelas ausências, pelos serões e pelas angústias;

Ao Pedro que partilhou com a mãe, desde o início, a tensão, as alegrias e as tristezas destes meses de trabalho.

## resumo

O presente estudo é o resultado de um projecto em supervisão com o qual se pretende realçar a relevância de uma abordagem da competência de comunicação intercultural no âmbito da formação de professores de línguas em situação de estágio integrado e dar conta dos resultados de um projecto de formação de professores nesta área.

Partindo do pressuposto de que importa desenvolver nos alunos de línguas uma competência de comunicação intercultural, preparando-os para actuarem como mediadores entre línguas e culturas diversas, e assumindo que é necessário intervir ao nível da formação de professores de língua, preparando-os para desenvolverem nos seus alunos essa mesma competência, levámos a cabo um projecto com três professoras-estagiárias de Português-Inglês da Universidade de Aveiro, no ano lectivo de 2000-2001.

Este projecto pretendeu analisar a importância na alteração das concepções e práticas como docentes de línguas das formandas de um processo de formação assente na observação, reflexão, experimentação e análise críticas de situações de comunicação intercultural.

O processo de formação que concebemos assentou sobre um conjunto de estratégias formativas, das quais destacamos a formação/reflexão com os pares/supervisora no contexto dos seminários de formação; a construção de um *portfolio* a incluir um diário de aprendizagem orientado por questões pedagógicas e a experiência de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas.

Fizemos coincidir os nossos instrumentos de recolha de dados com algumas das estratégias formativas, tendo optado por uma metodologia qualitativa/interpretativa de análise (análise de conteúdo) com base na qual reflectimos sobre os resultados obtidos.

Procurámos, pela análise dos dados recolhidos através dos registos reflexivos nos *portfolios* das formandas, identificar as concepções que foram progressivamente construindo acerca da língua, da aula de línguas, do professor de línguas, do aprendente de línguas e da formação de professores de línguas. Com a análise de planificações de aulas de língua estrangeira e de língua materna procurámos averiguar da evolução nas capacidades de planificação didáctica das formandas e, nomeadamente, no que diz respeito aos objectivos que, efectivamente, atribuíam à aula de línguas.

A análise efectuada permitiu-nos concluir, por um lado, da vantagem da diversificação das estratégias de formação e, em particular, do impacte nas formandas da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas. Por outro lado, permitiu-nos, igualmente, concluir que a formação experiencial-reflexiva desenvolvida contribuiu para alguma evolução nas suas concepções mas que teve menor impacte nas suas práticas, notando-se um distanciamento entre o desenvolvimento das capacidades reflexivas das formandas e o das suas capacidades de planificação didáctica.

Verificámos, ainda, que a diversificação de instrumentos de recolha de dados permite recolher informação em maior quantidade e diversidade.

Os resultados, sumariamente apresentados, sugerem, a nosso ver, que a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras e a observação e análise de situações variadas de comunicação intercultural, a par com a elaboração de *portfolios* nos quais se privilegie a dimensão reflexiva, através da inclusão de diários de aprendizagem, constituem importantes estratégias formativas dos professores de línguas no que diz respeito ao desenvolvimento da sua competência didáctica para lidar com a competência de comunicação intercultural.

## abstract

This study is the result of a project in supervision with which we intend to emphasise the relevance of the approach of the intercultural communicative competence on the training of foreign languages teachers and to give account of the results of a teacher training project in this area.

Assuming that it is important to develop in the languages students an intercultural communicative competence by preparing them to act in intercultural communication situations as mediators between different languages and cultures, and assuming that it is necessary to intervene in the training of languages teachers, we developed a project with three Portuguese-English trainee teachers from the University of Aveiro, during 2000-2001.

This project intended to analyse the importance on the trainees ideas and practices as languages teachers changing of a formation process based on the observation, reflection, experimentation and critical analysis of intercultural communication situations.

The formation process we conceived privileged formative strategies from which we emphasise discussion/training with the colleagues/supervisor on the context of training seminars; the construction of a *portfolio* which had to include a diary oriented by pedagogical questions and the experience of reflexive learning of unknown foreign languages.

We made coincide the instruments we used to collect data with some of these formative strategies, choosing a qualitative/interpretative methodology of analysis (contents'analyse) based on what we analysed from the collected data.

With the analysis of this data collected through their entries on the diaries, we tried to identify the evolution of the trainees' ideas on language, languages classroom purposes, languages teacher, languages learner and languages teacher training. With the analysis of the foreign and mother languages classes' plans we searched to inquire on the evolution in the didactic planning *skills* of the trainees and, namely, in what concerns the purposes they assign to the languages learning process.

From this we concluded, on the one hand, that the diversification of formative strategies is advantageous, particularly in the impact on the trainees, of the reflective unknown foreign language learning. On the other hand, we also concluded that the formation developed contributed to some evolution in its conceptions but had less impact on its practices, notesting a distancy between the development of the reflexive abilities and the didactic planification abilities.

We also noticed, that the diversification of data collecting instruments allows to collect more and more diversified data.

The results briefly presented here, suggest, in our opinion, that the reflective unknown foreign language learning, the intercultural communication diversified situations observation and analysis, and the elaboration of *portfolios* in which a reflective dimension is privileged by the inclusion of diaries, are important language teachers formative strategies on what concerns the development of their didactic competence to deal with intercultural communication competence.

## ÍNDICES



## ÍNDICE GERAL

Resumo

Abstract

### **1. Introdução**

Apresentação do projecto de investigação 2

A questão e os objectivos de investigação 3

Estrutura da dissertação 4

## **CAPÍTULO I – A COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL: UM NOVO DESAFIO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS**

Introdução 6

1.1. Perspectivas actuais no ensino das línguas 7

1.2. Novas tendências em didáctica das línguas 8

1.2.1. Dos limites da abordagem comunicativa à noção de competência de comunicação intercultural 12

1.3. O ensino/aprendizagem das línguas e as orientações programáticas

1.3.1. No seio do Conselho da Europa 28

1.3.2. Nos programas nacionais do Ensino Básico 37

1.4. Do conceito de competência de comunicação intercultural ao perfil do falante intercultural 39

1.5. Perfil do Professor de línguas 47

Síntese 53

## **CAPÍTULO 2- DA CONCEPÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORAS – ESTAGIÁRIAS DE PORTUGUÊS-INGLÊS**

Introdução 57

2.1. O conceito de Supervisão 58

2.1.1. O Modelo de supervisão adoptado 68

2.2. O plano de formação 73

2.2.1. Caracterização da situação de formação 73

2.2.2. As estratégias de formação 77

2.2.2.1. Os *portfolios* 77

2.2.2.2. Os diários de aprendizagem 81

2.2.2.3. A aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras 82

desconhecidas

2.2.2.4. Seminários de formação /módulo de formação 89

Síntese 93

## **CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS**

Introdução 95

3.1. Metodologia de investigação : estudo de caso 95

3.2. A recolha de dados 97

3.2.1. Os instrumentos de recolha de dados 99

3.2.1.1. Sobre as concepções das formandas 99

3.2.1.1.1. Inquéritos e entrevistas	99
3.2.1.1.2. Os <i>portfolios</i> e os diários de aprendizagem	100
3.2.1.2. Sobre as práticas das formandas	107
3. 3. Os instrumentos de tratamento de dados	108
3.3.1. Para a análise das concepções das formandas	109
3.3.2. Para a análise do discurso de planificação das formandas	124
Síntese	125
<b>CAPÍTULO 4- A INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	
Introdução	127
4.1. Sobre as concepções das formandas	127
4.1.1. Os perfis iniciais	128
Formanda A	128
Formanda B	131
Formanda C	133
4.1.2. As concepções evidenciadas	136
4.1.2.1. Sobre a língua	138
4.1.2.2. Sobre a aula de línguas	145
4.1.2.3. Sobre o professor de línguas	161
4.1.2.4. Sobre o aprendente de línguas	170
4.1.2.5. Sobre a formação do professor de línguas	175
4.2. Sobre as planificações das formandas	183
4.3. Para uma articulação entre as concepções das formandas e as suas práticas de planificação	195
4.3.1. Formanda A	195
4.3.2. Formanda B	197
4.3.3. Formanda C	198
Síntese	201
<b>CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	204
Introdução	
5.1. Quanto à abordagem da problemática : relevância, oportunidade e extensibilidade	204
5.2. Quanto às estratégias de formação : seu papel formativo	208
5.3. Quanto aos instrumentos de recolha de dados : contributos para a caracterização das concepções e das práticas das formandas	216
5.4. Quanto aos resultados : marcas de mudança no discurso das formandas	216
5.5. Conclusões	218
5.6. Limitações do estudo	223
5.7. Implicações do estudo	223
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	225

## ANEXOS

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura n.º 1</b> - As diferentes dimensões da competência de comunicação	15
<b>Figura n.º 2</b> - Competências a desenvolver pelo aprendente de Línguas	33
<b>Figura n.º 3</b> - Perfil do falante intercultural: a interacção dos saberes	41
<b>Figura n.º 4</b> - Modelo de competência de comunicação intercultural	44
<b>Figura n.º 5</b> - Perfil do professor de línguas	51
<b>Figura n.º 6</b> - O ciclo de aprendizagem experiencial segundo Kolb	70
<b>Figura n.º 7</b> - O plano de formação	76
<b>Figura n.º 8</b> - Módulo de formação	91
<b>Figura n.º 9</b> - Distribuição, no tempo, dos registos no diário de aprendizagem da formanda A	101
<b>Figura n.º 10</b> - Distribuição, no tempo, dos registos no diário de aprendizagem da formanda B	102
<b>Figura n.º 11</b> - Distribuição, no tempo, dos registos no diário de aprendizagem da formanda C	103
<b>Figura n.º 12</b> - Registos reflexivos presentes na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras do <i>portfolio</i> da formanda C	104
<b>Figura n.º 13</b> - Distribuição, por formanda, dos registos reflexivos nos <i>portfolios</i>	106
<b>Figura n.º 14</b> - Distribuição, por formanda, dos planos de aula considerados	108
<b>Figura n.º 15</b> - Distribuição, por formanda, dos instrumentos de recolha de dados	108

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro n.º 1</b> - O percurso evolutivo da Didáctica das Línguas nas últimas décadas	10
<b>Quadro n.º 2</b> - Modelos de formação de professores	59
<b>Quadro n.º 3</b> - Os cenários supervisivos	66
<b>Quadro n.º 4</b> - Instrumento de tratamento das concepções das formandas	110
<b>Quadro n.º 5</b> - Descrição da Categoria 1 do instrumento de tratamento das concepções e respectiva exemplificação	112
<b>Quadro n.º 6</b> - Descrição da Categoria 2 do instrumento de tratamento das concepções e respectiva exemplificação	114
<b>Quadro n.º 7</b> - Descrição da Categoria 3 do instrumento de tratamento das concepções e respectiva exemplificação	118
<b>Quadro n.º 8</b> - Descrição da Categoria 4 do instrumento de tratamento das concepções e respectiva exemplificação	120
<b>Quadro n.º 9</b> - Descrição da Categoria 5 do instrumento de tratamento das concepções e respectiva exemplificação	122
<b>Quadro n.º 10</b> - Instrumento de tratamento de dados relativos ao discurso de planificação das formandas	124

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico n.º 1</b> - Incidências das reflexões das formandas	136
<b>Gráfico n.º 2</b> - Incidências das reflexões por formanda	137
<b>Gráfico n.º 3</b> - Concepções sobre a língua evidenciadas pelas formandas	139
<b>Gráfico n.º 4</b> - Concepções sobre a aula de línguas evidenciadas pelas formandas	145
<b>Gráfico n.º 5</b> - Concepções sobre professor de línguas evidenciadas pelas formandas	161
<b>Gráfico n.º 6</b> - Concepções sobre o aprendente de línguas evidenciadas pelas formandas	171
<b>Gráfico n.º 7</b> - Concepções sobre a formação do professor de línguas evidenciadas pelas formandas	176
<b>Gráfico n.º 8</b> - Incidência das competências trabalhadas nas aulas de LE	183
<b>Gráfico n.º 9</b> - Competências trabalhadas nas aulas de LE pela Formanda A	184
<b>Gráfico n.º 10</b> - Competências trabalhadas nas aulas de LE pela Formanda B	187
<b>Gráfico n.º 11</b> - Competências trabalhadas nas aulas de LE pela Formanda C	191

## **Introdução**

## **Apresentação do projecto de investigação**

O estágio pedagógico constitui uma etapa fundamental no processo de formação inicial de professores. É neste momento que os futuros professores se integram, muitos pela primeira vez, em contextos educativos desconhecidos onde lhes é exigido que articulem teoria e prática. Desorientados, muitos estagiários procuram em recordações pessoais perfis de professores e imagens de práticas que procuram imitar *ad-hoc*, reproduzindo, irreflectidamente, estratégias de ensino, em muitos casos, inadequadas às situações.

No domínio do ensino das línguas, este problema assume, a nosso ver, dimensões marcadamente preocupantes, quanto é certo que muitos tendem a reproduzir uma metodologia de ensino tradicional orientada para o desenvolvimento de competências estritamente linguísticas, contribuindo para o crescente desinteresse dos alunos pelas línguas e para o desvirtuamento das finalidades curriculares do ensino/aprendizagem destas matérias.

Esquecem-se, assim, as recomendações dos programas nacionais e as principais linhas orientadoras dos trabalhos do Conselho da Europa que nos remetem para a necessidade de desenvolver nos aprendentes uma competência de comunicação intercultural, promovendo no quadro europeu o relacionamento na diversidade linguística, bem como atitudes de curiosidade, de interesse, de prazer, de motivação para a descoberta do Outro, da sua língua e da sua cultura e para o estabelecimento do diálogo com ele.

Neste quadro, compete aos supervisores de estágio assumirem um papel importante no desenvolvimento pessoal e profissional do formando, estimulando-o a uma reflexão constante que permita a reformulação fundamentada da sua praxis. Trata-se, portanto, de perspectivar a supervisão como um processo experiencial e reflexivo-colaborativo em que ao supervisor compete orientar e auxiliar o supervisando no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, criando as condições propícias para tal.

O estudo que desenvolvemos enquadra-se nesta visão de Supervisão e resulta de preocupações com a necessidade de estimular os professores de línguas a conceberem o ensino/aprendizagem das línguas de uma outra forma, implementando em sala de aula estratégias pedagógico-didáticas que promovam a formação de um aprendente autónomo capaz de compreender a sua verdadeira função educativa na escola.

## A Questão e os Objectivos de Investigação

Definimos como objectivos prioritários desta investigação os seguintes :

- 1 - Desenvolver e experimentar estratégias de formação inicial de professores de línguas orientadas para a promoção de uma competência de comunicação intercultural;
- 2 - Descrever aspectos significativos do desenvolvimento profissional dos formandos ao nível da capacidade de reflexão sobre si-próprios e sobre as suas teorias e práticas pessoais enquanto professores de línguas

Assim, elegemos como questão de investigação:

- Qual o impacte no desenvolvimento profissional de professores de línguas em formação inicial, da inclusão, durante o estágio pedagógico, de estratégias de observação, de experimentação críticas e de conceptualização de situações variadas de comunicação intercultural, ao nível :
  - das concepções e capacidades reflexivas sobre :
    - conceito de língua
    - finalidades curriculares das disciplinas de línguas
    - competências a promover no aprendente de línguas, nomeadamente no quadro de um conceito de competência de comunicação intercultural ;
  - da consciência de si enquanto comunicador intercultural e educador para uma competência de comunicação intercultural ;
  - das competências pedagógico-didácticas no que diz respeito à planificação de unidades de ensino/aprendizagem.

A finalidade do trabalho consiste mais especificamente em analisar, no âmbito do estágio pedagógico e nomeadamente ao nível da capacidade de desenvolverem nos seus alunos competências de comunicação intercultural, o impacte das seguintes estratégias de formação inicial de professores de línguas:

- a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas;
- a observação crítica, análise e conceptualização de situações variadas de comunicação intercultural ;



- a realização de *portfolios* de aprendizagem neles incluindo um diário de aprendizagem.

## **Estrutura da dissertação**

No sentido de facilitar a compreensão da estrutura deste trabalho apresentamos, em seguida, de forma esquemática, cada uma das suas partes/capítulos.

Organizámos esta dissertação em 5 capítulos:

- na primeira parte (Capítulo 1), procedemos a uma caracterização do discurso didáctico actual no que ao ensino/aprendizagem das línguas diz respeito, detendo-nos na didáctica do plurilinguismo e analisando, nesse âmbito, o conceito de competência de comunicação intercultural e as suas implicações do ponto de vista das finalidades da aula de línguas e dos perfis do professor e do aprendente;
- na segunda parte (Capítulo 2), apresentaremos o conceito de Supervisão por nós perfilhado, contextualizando o plano de formação que desenvolvemos;
- na terceira parte (Capítulo 3), referimo-nos aos instrumentos de recolha de dados a que recorremos e aos instrumentos de tratamento desses dados que concebemos no contexto do estudo por nós empreendido;
- na quarta parte (Capítulo 4), debruçamo-nos sobre a análise e discussão dos dados que recolhemos e analisámos;
- na quinta parte (Capítulo 5), referimos alguns elementos para uma apreciação deste projecto e apontamos as conclusões a que chegámos assim como algumas das limitações que lhe reconhecemos, avançando com algumas propostas de investigação que nos parecem relevantes face a alguns dos resultados a que chegámos neste estudo e a algumas questões que nos ficaram.

Para facilitar a leitura deste trabalho, incluímos, no início de cada capítulo, uma introdução explicativa do seu conteúdo e, no fim, uma síntese dos principais pontos abordados.

## **Capítulo 1**

### **A competência de comunicação intercultural : um novo desafio para o ensino / aprendizagem das línguas**

## Introdução

Ao longo deste primeiro capítulo, procuraremos explicitar as fundamentações didácticas que subjazem ao nosso trabalho.

Assim, é nossa intenção demonstrar que num mundo onde o plurilinguismo se afirma, cada vez mais, como norma e não como excepção (Wurm, 2000), o projecto educativo da escola e, em particular, o processo de ensino/aprendizagem das línguas devem procurar formar não uma elite poliglota mas cidadãos europeus abertos à diversidade, à intercompreensão, à interculturalidade e, consequentemente, à paz, à tolerância e à cooperação com os outros.

Tal implica, como demonstraremos, que se repense o modelo de competência de comunicação que tem sido cultivado pelo sistema educativo. Com efeito, um projecto educativo que forme para a complexidade, para o ecletismo e para a globalidade (Cf. Andrade & Araújo e Sá, 2000:10) não se coaduna com o modelo de locutor ideal (falante-nativo) que tem sido proposto, mas antes com o de um falante plurilingue e pluricultural, dotado de uma mentalidade intercultural (Cf. Andrade, 1997).

Assim, procuraremos, num primeiro momento, caracterizar as perspectivas actuais no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, apresentando as principais linhas caracterizadoras da reorientação do discurso didáctico.

No ponto 1.3. apresentaremos as orientações programáticas para o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, mostrando como estas se encontram de acordo com as linhas de orientação didáctica anteriormente referidas e procurando evidenciar as principais linhas caracterizadoras do perfil de aprendente para o qual remetem.

Num momento seguinte, e em consequência desse discurso didáctico, discutiremos a relevância do conceito de competência de comunicação intercultural, referindo, neste âmbito, as competências, *skills* e atitudes que consideramos fundamental desenvolver nos aprendentes de línguas.

O ponto 1.5 deste capítulo aborda o perfil do professor de línguas implicado por este conceito e por estas novas perspectivas.

## 1.1. Perspectivas Actuais no Ensino das Línguas

*En total pues, más de 150 lenguas (sin contar numerosos dialectos florecientes) son hablados en la Comunidad. Constituyen una riqueza cultural extraordinaria, a la vez que una apertura a los países vecinos y al mundo.(...) Asia y Africa están presentes en Europa por medio de las lenguas de los emigrantes.»*

*(Jacoby,1990:67)*

A diversidade linguística e cultural que se vive no espaço comunitário e de que as palavras de Jacoby (1990) nos dão conta, justifica que esta se tenha tornado uma preocupação premente para o Conselho da Europa. Com efeito, desde finais dos anos 60 que este órgão se pronuncia pela necessidade de cada europeu adulto e escolarizado dominar, pelo menos, duas línguas estrangeiras para além da sua língua materna. Documentos recentes apontam mesmo para a insuficiência dessas duas línguas e para a necessidade de se dar aos europeus a oportunidade de aprenderem uma terceira língua estrangeira, favorecendo, assim, a compreensão mútua e a mobilidade (Cf., a este propósito, Livro Branco sobre a Educação e a Formação da Comissão Europeia, 1996; Byram, 1997:27; Goethals, 1995:16). Como sublinha Jacques-André Tschoumy (1990):

*“Pour s’entendre en Europe, encore faudra-t-il se comprendre.(...) L’Europe est multiculturelle; elle impose donc un modèle multilingue, «europhonique», être européen, demain, signifiera parler trois langues (une maternelle et deux étrangères) et non deux ;(...)” (: 77)*

Aposta-se, portanto, no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras pois, como se salienta na Recomendação R (82)18 do Comité de Ministros :

*«le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu’il convient de sauvegarder et de développer, et que des efforts considérables s’imposent dans le domaine de l’éducation afin que cette diversité, au lieu d’être un obstacle à la communication, devienne une source d’enrichissement et de compréhension réciproque.».*

Com efeito, esta recomendação não constitui apenas uma medida de carácter político mas pretende-se, como sublinham Coste, Moore & Zarate (1997:14), ajudar os jovens a construir as suas identidades linguística e cultural, nelas integrando uma experiência diversificada de alteridade, e a desenvolverem as suas capacidades de aprendizagem através desta mesma experiência de relacionamento com várias línguas e culturas. Sobressai, aqui, um enfoque simultâneo na língua e na cultura que se distancia de práticas mais tradicionais do ensino/aprendizagem da língua estrangeira privilegiadoras das componentes instrumentais.

Numerosos programas comunitários, de entre os quais destacaríamos o projecto «Línguas vivas» e o programa «Língua» (Cf. Veiga, 1999), atestam esta política linguística europeia apostada em promover uma sociedade plurilingue/pluricultural, ao encontro de um novo discurso didáctico, no âmbito do qual se insere o presente projecto e cujas principais linhas caracterizadoras importa, antes de mais, destacar.

## **1.2. Novas tendências em Didáctica das Línguas**

A Didáctica das Línguas tem conhecido, nas últimas décadas, um percurso evolutivo que a levou, progressivamente de uma *«didáctica centrada sobre a especificidade de uma língua a uma didáctica de línguas que visa o desenvolvimento de uma competência comunicativa que se deseja plurilingue, rentabilizando aprendizagens verbais já realizadas»* (Andrade & Araújo e Sá, 2001:149).

O quadro n.º 1 pretende dar-nos conta, de forma bastante sumária, dessa evolução. Como se constata pela sua análise, podemos distinguir três grandes etapas no discurso didáctico das últimas décadas.

A primeira assumiu-se como produtora de instrumentos e técnicas que os professores deveriam aplicar no terreno (sala de aula). O papel de mediador entre a língua a aprender e o aluno é desempenhado pelos instrumentos, remetendo-se o professor para o papel de mero aplicador, sem que haja lugar à reflexão sobre os contextos de utilização. É por isso que Galisson aponta como principal problema desta fase o *«applicationisme réducteur»* (Galisson, 1999 : 68).

Ao nível metodológico, trata-se de uma época durante a qual se assistiu, progressivamente, à passagem do método tradicional de ensino das línguas estrangeiras ao método directo e, posteriormente aos métodos audiovisuais. Inicialmente, considerava-se que o ensino das línguas estrangeiras se devia estruturar da mesma forma que o ensino da língua

materna pois ambas eram entendidas como objectos em tudo semelhantes. Porém, e à medida que a língua estrangeira ganha um novo estatuto passando a ser encarada como um sistema linguístico distinto do da língua materna, começa a considerar-se que a aprendizagem daquela exige um novo percurso de aquisição. É à luz deste pensamento que surgem os métodos directos e os métodos audiovisuais. A língua materna passou a ser encarada como um elemento perturbador que desviava o aprendente da aquisição das competências linguísticas básicas (Cf. Programa do ciclo preparatório do Ensino Secundário. Língua Estrangeira, 1968). Exigiu-se, assim, ao aluno, a automatização de comportamentos verbais adquiridos pela prática através de exercícios de imitação e repetição.

Num segundo momento, e à medida que a Didáctica das Línguas foi ganhando, graças ao contributo de diversas ciências, a sua autonomia, o enfoque foi colocado na aula de uma dada língua e na interacção que nela se vai co-construindo. A Didáctica assumiu-se, assim, pouco a pouco, como área disciplinar teórico-prática integrando conhecimentos provenientes de diferentes áreas do saber. Constitui um espaço de descrição e interpretação do processo e das situações de ensino/aprendizagem, promotora de situações de construção e de reconstrução do conhecimento pedagógico-didáctico centrado na sala de aula (Cf. Andrade & Araújo e Sá, 2001:151), isto é, tendo em conta a especificidade do contexto em que decorre.

Considera-se, no plano metodológico, que a língua materna não pode ser rejeitada na aula de língua estrangeira, devendo esta assentar na interacção comunicativa entre os participantes, atribuindo-se ao aprendente um papel fundamental decorrente da sua autonomização e responsabilização face à tarefa de aprendizagem (Cf. Andrade, 1997:6). O desenvolvimento de uma competência comunicativa no sujeito é, assim, o fim último do processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

No plano superviso, as estratégias implementadas procuram formar um professor reflexivo, capaz de se auto-analisar e de analisar as suas práticas, dotado de um espírito investigativo e de uma competência comunicativa que se acredita essencial para o sucesso da aprendizagem.

À medida que o conhecimento se foi construindo e, como sublinham Andrade & Araújo e Sá (2001:154), «*no quadro de uma epistemologia da complexidade*», foi-se tomando consciência da necessidade de se organizar um projecto educativo que ensine «*a articular, a contextualizar e a globalizar*» (*ibidem*). Trata-se, no fundo, de uma reorientação no sentido de um trabalho colectivo apostado na partilha de discursos entre as várias disciplinas e entre os vários espaços e instrumentos de aprendizagem.

	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>
	<b>Didáctica Instrumental</b>	<b>Didáctica Específica</b>	<b>Didáctica de Línguas ou do Plurilinguismo</b>
<b>Objectivo</b>	A Didáctica das Línguas visa desenvolver instrumentos e técnicas ao serviço da formação de professores.	Toma como objecto de estudo específico a sala de aula, isto é, o espaço constituído por interacções/discursos através dos quais a matéria é ensinada/aprendida, procurando promover a (re)construção de conhecimento pedagógico-didáctico	Acentua-se a necessidade de um trabalho de parceria trans e interdisciplinar: os discursos das várias disciplinas devem conhecer-se mutuamente e partilharem princípios e pressupostos. Pretende-se desenvolver um aprendente dotado de uma competência plurilingue, competência essa que se estrutura e evolui para além da escola.
<b>Formação de professores</b>	Considera-se que o professor deve aprender a manipular essas técnicas e instrumentos.	Pretende-se desenvolver nos professores um conjunto de saberes e competências capaz de lhe permitir tomar decisões relativamente à vida profissional. Procura-se levar os formandos a analisarem, de forma rigorosa e fundamentada, o que acontece nas situações de ensino/aprendizagem específicas de uma dada língua.	Importa encontrar estratégias de formação de professores de línguas que os ajudem a trabalhar em conjunto e de forma concertada o desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural dos aprendentes.

**Quadro n.º 1- O percurso evolutivo da Didáctica das Línguas nas últimas décadas ( elaborado com base na síntese apresentada por Andrade & Araújo e Sá, 2001)**

Continua a valorizar-se o princípio do professor investigador das suas práticas mas toma-se como pressuposto que o conhecimento daí resultante só será frutífero se for partilhado. Como refere Louise Dabène (1994):

*«Il va de soi que ces orientations supposeraient également une remise à plat de la formation des enseignants de façon à rompre l'actuel isolement disciplinaire, nocif sur beaucoup de points. On pourrait ainsi s'acheminer progressivement vers l'élaboration d'une didactique du plurilinguisme, seule à répondre aux besoins de la société en intégrant les appels des chercheurs.» (:10)*

A Didáctica de Línguas deixa, pois, de se centrar única e exclusivamente na sala de aula de uma dada língua para ser conceptualizada como uma didáctica «da gestão de recursos», empenhada em quebrar barreiras internas (entre as línguas) e externas (entre os vários espaços e instrumentos de aprendizagem). Procura-se, assim, dotar o aprendente de uma competência diferente da competência de comunicação, uma competência plurilingue e pluricultural (Cf. Springer, 1998; Coste, Moore & Zarate, 1997), necessariamente plural, evolutiva, flexível, desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências de aprendizagem verbal (Cf. Coste, Moore & Zarate, 1997; Cf. igualmente, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001). Uma tal competência ultrapassa o espaço escolar adquirindo-se e estruturando-se, progressivamente e durante toda a vida, noutros contextos e mediante novas experiências.

Daí que a Didáctica das Línguas comece a questionar-se sobre a forma como os recursos de aprendizagem dos alunos podem ser geridos mais eficazmente e de como se pode estimular a articulação entre os diferentes espaços de aprendizagem.

Ao nível da formação de professores de línguas, a preocupação essencial reside em encontrar estratégias de formação que lhes *«permitam trabalhar em conjunto e de forma concertada o desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural dos aprendentes»* (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 156). No fundo, procura-se analisar o projecto educativo da escola no que ao trabalho com as línguas diz respeito e o modo como a Didáctica pode intervir nessa organização, rentabilizando-a.

Assiste-se, assim, ao aparecimento de um discurso didáctico marcado por novos conceitos e novas orientações e que entende o ensino/aprendizagem das línguas como um processo que procura levar o aprendente para além de uma competência meramente comunicativa. Note-se que se fala em ensino/aprendizagem de línguas e não, apenas, em ensino/aprendizagem de uma dada língua, pois a aposta é na articulação e na rentabilização



das diversas aprendizagens verbais, todas elas orientadas para um mesmo fim, o de dotar o aprendente de uma competência de comunicação que lhe permita e, simultaneamente, o incite a entrar em contacto com o outro e com a sua língua e cultura. Este realce da interacção com o outro, sujeito com raízes linguísticas e culturais diferentes, é resultado do actual panorama mundial marcado pela mobilidade e pela heterogeneidade. É nesta linha de pensamento que Dabène (1994) afirma *«Il convient maintenant de mieux rendre compte de la complexité des enjeux auxquels un étranger est soumis lorsqu'il doit interférer avec les pratiques d'une communauté dans laquelle il occupe de fait une position d'étranger.»* (:12). Daí a necessidade de a relação com a alteridade se tornar uma importante componente do processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

É esta re-orientação do discurso da Didáctica das Línguas que tem suscitado o nosso interesse pois, conscientes da nova realidade plurilingue e pluricultural para a qual importa preparar os aprendentes, acreditamos que o desenvolvimento nestes de uma competência meramente comunicativa como a que até ao momento tem orientado o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, não é suficiente. Procuraremos, em seguida, explicitar algumas das razões que nos fazem acreditar na necessidade de desenvolver nos alunos uma outra competência, que, na linha de pensamento de autores como Byram (1995,1997), designamos competência de comunicação intercultural e cujo conceito aprofundaremos em seguida, após expormos as razões que, a nosso ver, justificam que se repense a competência de comunicação nos moldes em que esta tem sido trabalhada.

### **1.2.1. Dos limites da abordagem comunicativa à noção de competência de comunicação intercultural**

Sintetizando, com brevidade e algum simplismo, até à década de 60, a aula de línguas organizava-se em torno da gramática, como reconhecem Cassany, Luna & Sanz (2000):

*«Hasta los años 60, la lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua. La palabra clave que aglutinaba todos esos conocimientos era gramática. La finalidad de la clase de*

*lengua era aprender la estructura de la lengua : la gramática.»*

(:83)

O objectivo fundamental do processo de ensino/aprendizagem de uma língua era, pois, adquirir conhecimentos gramaticais, demonstrados pela realização de exercícios gramaticais como a análise sintáctica, a transcrição fonética, os ditados, as conjugações verbais, etc.

Na década de 60, filósofos como Austin e Searle vão colocar o enfoque no uso da língua, isto é, na sua funcionalidade, levando ao desenvolvimento de uma visão funcionalista e comunicativa da língua. Perspectiva-se a língua como um conjunto de actos de fala realizados com um determinado objectivo (finalidade). Os objectivos de aprendizagem eram entendidos como o conjunto de actos de fala que com ela se podem realizar, pelo que o uso e a comunicação são vistos como o objectivo último da língua e da aprendizagem.

Nesta perspectiva, aprender uma língua significa aprender a usá-la, isto é, aprender a comunicar para realizar determinada finalidade, sendo a gramática e o léxico, os instrumentos técnicos para conseguir este propósito. Importa, pois, distinguir entre conhecimento e uso da língua e, logo, entre aprendizagem de um – de carácter mais cognitivo - e de outro - de carácter mais pragmático-funcional.

É neste contexto que importa referir o conceito de competência de comunicação proposto pelo sociolinguista Hymes (1967) para explicar que é necessário um outro tipo de conhecimento, para além do gramatical, para poder usar adequadamente a língua. Com efeito, importa, por exemplo, saber que registo convém a determinada situação, que temas são apropriados em dado momento, com que interlocutores, etc. Assim, a competência de comunicação poderá ser definida como a capacidade de usar a língua apropriadamente nas diversas situações sociais que se nos apresentam no dia-a-dia, *«é um conhecimento e um saber-fazer (conhecimento processual) que permite agir verbalmente de modo apropriado num determinado domínio e situação»* ( Ralha-Simões,1995:151).

Inicialmente definida como *«knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate»* (Hymes,1972:277), a competência de comunicação divulga o conceito de locutor ideal entendido como aquele que conhece e manipula o sistema linguístico e que o usa de acordo com uma situação que constrói com o outro (Cf. Canale, 1983).

Uma tal definição privilegia, assim, os conceitos de adequação e de contexto, entendendo-se aquela como referindo-se à relação inseparável entre a frase e a situação em que surge, remetendo, pois, para diversos conhecimentos e competências (linguística, pragmática, referencial, etc.) (Cf.Araújo e Sá, 1996:58-59).

A noção de competência de comunicação foi rapidamente assimilada pelo discurso didáctico que a define como uma «*competência de acção social complexa*» (Araújo e Sá, 1996:60). Dada a dificuldade em apreender o fenómeno comunicativo de forma holística, a teorização didáctica procurou explicitar melhor o conceito de competência de comunicação, em contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, identificando sub-competências e conhecimentos que ela envolve de modo a que, como refere Andrade (1997), «*esses conhecimentos e competências possam adquirir estatuto de conteúdo ou de tópico de comunicação didáctica* » (:29).

Assim, no domínio específico do ensino/aprendizagem das línguas considerava-se que se deveria procurar desenvolver no aprendente uma competência que integra várias componentes cuja designação varia de autor para autor mas que, de forma genérica, poderemos esquematizar conforme consta da figura n.º1.

Uma dessas sub-competências é a competência linguística entendida como a competência que permite ao sujeito produzir, enquanto locutor, e reconhecer, enquanto ouvinte, um número infinito de frases mesmo que nunca antes ouvidas ou produzidas (Cf. Campos & Xavier, 1991:23-24). Possuir competência linguística significa, assim, ser capaz de discriminar, articular, reconhecer, compreender, produzir fonemas, grafemas, lexemas, regras ortográficas, morfológicas ou sintácticas, no seio de determinado código linguístico (Andrade, 1997:30).

Porém, tal competência, que remete para um repertório formal bem organizado e facilmente apreensível, não traduz, *per si*, a complexidade da linguagem em funcionamento, pois, para além de factores meramente linguísticos ou gramaticais, interagem na comunicação factores extra-linguísticos, o que remete para outras sub-competências (Cf. Bolton, 1987:27; Hymes, 1984:14; Mounin, 1963:227), como, por exemplo, a competência pragmática. Com efeito, é pela linguagem que o sujeito marca a sua posição sobre o mundo que o rodeia. Quando falamos fazêmo-lo com determinado objectivo, isto é, para atingir determinada finalidade, pelo que à comunicação subjaz uma dimensão eminentemente pragmática.

A actualização das intenções ou finalidades do locutor varia de acordo com a situação em que ele se encontra. De facto, por exemplo, não pedimos e não ordenamos sempre da mesma maneira. Assim, «*para além do conhecimento dos enunciados que actualizam diferentes actos de fala, o sujeito necessita ainda de saber como os combinar e quais as formas verbais que, na situação em que se encontra, são passíveis de terem efeito*» (Andrade, 1997:31-32; Cf. igualmente Roulet, 1976). A competência pragmática consiste, pois, na

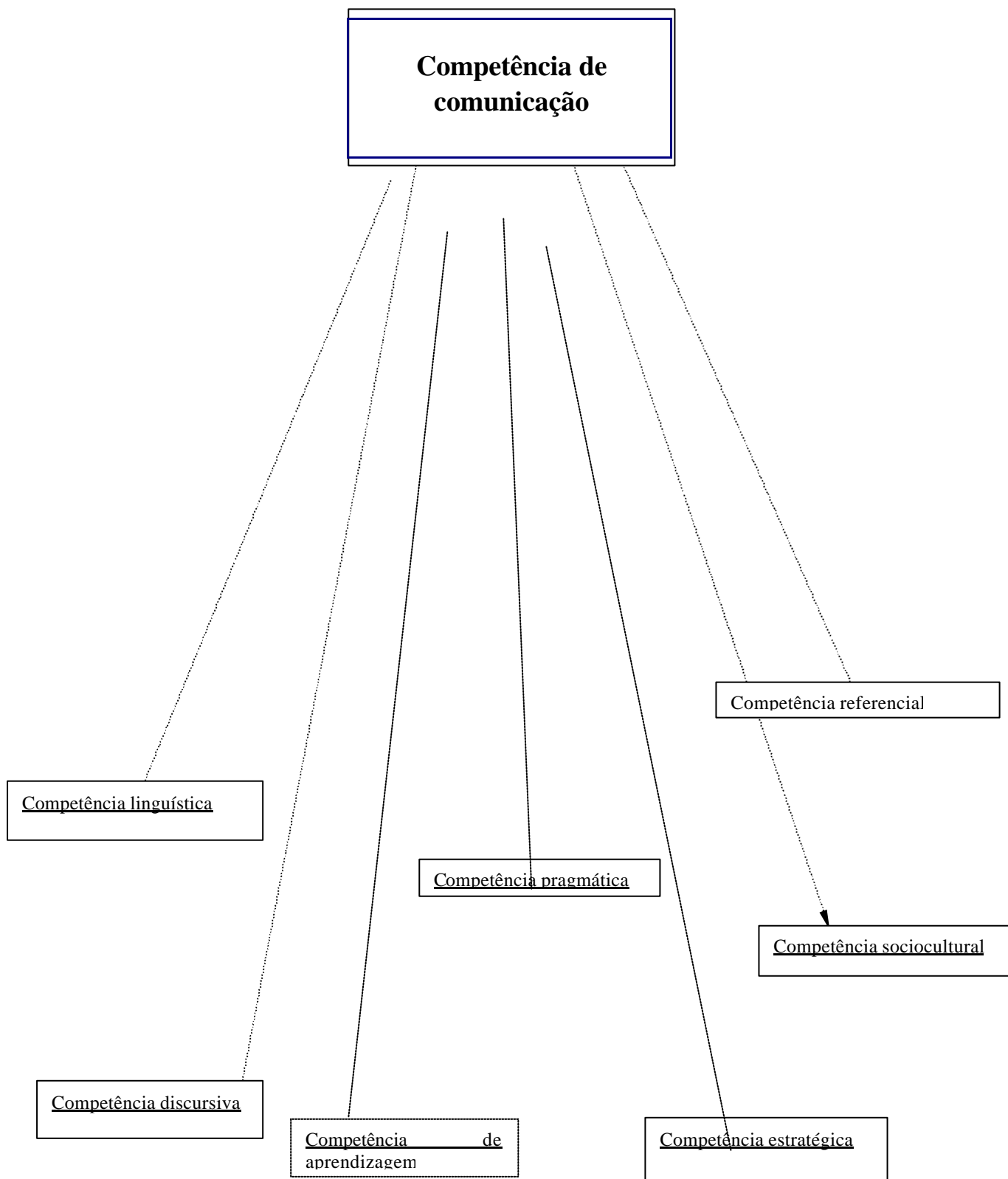


Figura n.º1 :As diferentes dimensões da competência de comunicação

capacidade que o sujeito tem de adequar os enunciados às intenções comunicativas, o que implica conhecimento das formas linguísticas e enunciativas mais eficazes para alcançar tais finalidades comunicativas. Por outras palavras, alguém com competência pragmática é capaz de exprimir as intenções de comunicação que pretende concretizar em função da situação em que se encontra e dos efeitos que nela pretende produzir.

O desenvolvimento da Etnografia da Comunicação levou a que se começasse a ponderar a importância de uma dimensão da comunicação ligada às significações socioculturais, que subjazem a uma determinada comunicação linguística. Com efeito, só se acede verdadeiramente ao significado das formas verbais se tivermos em linha de conta as relações que a linguagem estabelece com os sistemas culturais onde se insere e de que é representante. A língua é determinada e condicionada pelos traços culturais que caracterizam a comunidade mas nem por isso deixa de ser também um valor cultural e social através do qual se exprime a identidade e coesão de um povo. Nas palavras de De Salins (1992): «*La langue porte notamment l’empreinte des évènements qui ont marqué l’histoire du groupe qui les parle.*» (:31). Possuir competência sociocultural é, assim, ser capaz de se adaptar às diferentes situações, escolhendo o registo, a variedade, o tom, a fórmula adequada, isto é, mobilizando, na situação e de acordo com ela, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que traduzem as regras sociais e normas de interacção dominantes numa dada comunidade e que constituem o património civilizacional e cultural de um povo.

A competência discursiva diz respeito ao conhecimento e à capacidade de ser capaz de seleccionar a modalidade discursiva adequada, em função dos parâmetros da situação, conferindo a lógica pretendida à sequência de elementos verbais que se utilizam.

Mas, para além do conhecimento e da capacidade de realizar uma tal selecção, ao falar o sujeito utiliza o sistema linguístico para traduzir a sua experiência e conhecimento do mundo, funcionando aquele como mediador entre este e o sujeito. Como afirma Hagège (1985) «*les langues en parlant le monde, le réinventent*» (:170). Assim, a compreensão / produção de mensagens depende do conhecimento que o sujeito tem daquilo de que se fala, o que remete para a competência referencial entendida, em poucas palavras, como saber *de que* se fala quando se fala.

Como refere Andrade (1997) «*a competência comunicativa é por natureza estratégica, já que ela requer sobretudo flexibilidade, dinamismo e capacidade de lidar com múltiplos níveis, de modo a que o locutor seja capaz de conduzir as operações comunicativas que realiza.*» (:36; Cf. igualmente Van Dijk & Kintsch, 1983; Oostdam & Rijlaarsdam, 1993).

Para comunicar, o sujeito tem de possuir uma competência estratégica que é o que lhe permite superar falhas/lacunas sentidas em qualquer uma das componentes da competência comunicativa, resolvendo, assim, problemas de comunicação. Com efeito, para comunicar, o sujeito recorre (ou pode recorrer) a meios verbais, não verbais e para-verbais mobilizando estratégias compensatórias que permitem a actualização dos objectivos comunicativos.

Em síntese, a competência estratégica traduz-se na capacidade do locutor em gerir, mobilizar, resolver, compreender estratégias de comunicação variadas em função da situação de comunicação. Como afirma Ullmann (1982), *«students need to become aware of communication strategies such as gestures and paraphrase which will help them get their messages across»* (:260).

Autores como, por exemplo, Andrade (1997) ou Vieira (1998) chamam ainda a atenção para a necessidade de atendermos a uma outra sub-competência, a de aprendizagem. De facto, alguns trabalhos têm realçado a necessidade de se analisar como devem os aprendentes fazer para desenvolverem a sua competência comunicativa, pois, como afirma Andrade (1997) *«nenhum sujeito é capaz de comunicar numa língua qualquer se não se empenhar em aprender a fazê-lo»* (:38), afirmação que evidencia, igualmente, a ligação da competência de comunicação com traços da personalidade do sujeito.

A competência de comunicação exige do sujeito *«um potencial cognitivo e afectivo para interagir, traduzido na vontade de o fazer (o que tem a ver com motivação, atitude positiva, auto-confiança) e na capacidade de actualizar, de facto, essa vontade, de acordo com as situações reais de comunicação»* (Andrade & Araújo e Sá, 1994b:140).

Ter competência de aprendizagem em línguas consiste, assim, em possuir uma flexibilidade cognitiva e comunicativa, que permite ao sujeito planificar, executar, avaliar formas de estudo e/ou de aprendizagem verbal que possibilitam progressos efectivos ao nível da competência de comunicação.

Analisadas sumariamente as várias sub-competências que constituem a competência de comunicação, importa chamar a atenção para o facto de que esta deve ser entendida não como *«uma soma das componentes isoladas»* mas *«à luz de um projecto global e comum de comunicação»* (Araújo e Sá : 1996: 62). Poderemos sintetizar dizendo, com Davies (1991:123-124) que:

*«learning to be communicatively competent means the acquisition of a set of interactionnal skills which include relating and accomodating to others, observing pragmatic protocol, being sensitive to context so as to acess suitable*

*linguistic units, performing in dialogue in appropriate ways, and being able to relate the ongoing text (written and spoken ) to the user's own understanding of the world.»*

Assim, é fácil de constatar que a um ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras baseado no desenvolvimento de uma competência linguística e, portanto, bastante redutor do fenómeno comunicativo, sucedeu um discurso didáctico estimulador de:

*«uma abordagem da língua em contexto formal mais complexa e completa (englobando dimensões como a estratégica, a socio-cultural, a pragmática, a de aprendizagem...), mais pragmática também (na medida em que implicou a consideração de novos factores envolvidos no uso social da linguagem, tais como o de locutores, contextos, intencionalidades de uso e apropriação das línguas), e sem dúvida mais individualizada (explorando, por exemplo, a ideia de análise das necessidades de linguagem dos sujeitos aprendentes) (Andrade & Araújo e Sá, 2001:156).*

Discurso didáctico este que procura sustentar aulas mais activas e participantes, permitindo aos alunos a prática dos códigos oral e escrito mediante exercícios reais ou verosímeis de comunicação, onde a língua praticada na aula seja real e se manifeste uma preocupação com a contextualização.

Nota-se, igualmente, uma preocupação em implicar o aluno nas actividades e logo na construção do seu processo de aprendizagem, tomando-se em consideração as necessidades linguísticas e os interesses ou motivações dos alunos, interesses esses que são diferentes de aluno para aluno porque pessoais.

A abordagem comunicativa (designação genérica que abrange os diversos métodos didácticos que seguem esta nova visão da língua centrada na comunicação) veio, pois, incorporar no discurso didáctico a noção de complexidade que caracteriza o acto de aprender/ensinar uma língua estrangeira, a par com uma crescente preocupação supervisiva em formar um professor reflexivo capaz de analisar de forma rigorosa e fundamentada o que acontece no contexto específico de aprendizagem de uma dada língua e de tomar decisões a esse respeito.

Contudo, ao longo dos tempos, a abordagem comunicativa tornou-se não um modelo descritivo mas fundamentalmente um modelo prescritivo do que deve ser adquirido (Cf. Byram, 1995: 55): a competência do falante-nativo (Cf. igualmente, Coste, Moore &

Zarate,1997: 9-10), conceito que tem sido questionado por vários autores, de entre os quais destacaremos Kramsch (1998), Byram (1997), Goethals (1995) e Jensen (1995).

Goethals (1995), por exemplo, apoiando-se em autores como Nayar (1994), aponta essencialmente a dificuldade em definir o que é um falante-nativo e a dificuldade em estabelecer critérios que permitam definir que tipo de falante-nativo deveria ser tomado como modelo, dada a diversidade (dialectal, societal, cultural...) que caracteriza o seio de uma qualquer comunidade linguística. Tal diversidade adquire especial relevância no momento actual, caracterizado, como sublinha Kramsch (1997: 16), pelo facto de nos encontrarmos num momento de migração em larga escala, de encontros transnacionais e transculturais, de cada vez maior diferenciação linguística e pragmática entre falantes da mesma língua. É nesta linha de pensamento que Andrade (1997) afirma que *«supor um sujeito falante ideal no seio de uma comunidade linguística homogénea é falsear a realidade.»* (:48)

A variabilidade e a heterogeneidade são características inerentes às comunidades, que não podem ser encaradas como realidades homogéneas e estáticas. Cada comunidade é ela própria constituída por várias comunidades sujeitas a constantes variações. Sendo a língua o reflexo da realidade ela é, igualmente, uma realidade em constante mutação diacrónica, social, geográfica, situacional, estilística, etc (Cf. Andrade,1997:48).

G. Hazael-Massieux (1993) sintetiza este facto ao afirmar: *«nous sommes tous des polyglottes qui s'ignorent, parce que, sauf à vivre aux marges d'une société, nous changeons de langue en changeant d'interlocuteur ou de milieu»* (:23; Cf. igualmente Deprez:1994; Lüdi & Py,1995:104).

Não se pode, pois, pretender desenvolver um aprendente falante-nativo capaz de interagir com outro falante-nativo em igualdade de circunstâncias, isto é, capaz de *«usar, com igual mestria, dois ou mais sistemas linguísticos diferenciados»* (Andrade & Araújo e Sá, 2001 :8). Com efeito, a possibilidade de atingir um estado de um tal bilinguismo perfeito tem sido posta em causa por numerosos estudos considerando-se, assim, que se trata de um alvo impossível de ser atingido pelo aprendente, inevitavelmente condenado ao insucesso e à desmotivação, como referem Coste, Moore & Zarate (1997) :

*«Quels que soient les traits d'origine de compétence de communication (Hymes soulignait bien l'hétérogénéité des communautés linguistiques et des compétences individuelles), elle s'est développée, en relation à l'enseignement des langues, sur le modèle du natif communicateur idéal: la compétence de communication (comme distincte de la compétence strictement*



*linguistique) est caractérisée par les capacités, les connaissances et les dispositions de type sociolinguistique et pragmatique de locuteurs implicitement présumés natifs monolingues ou, du moins, considérés comme opérant dans des instances de communication endolingue (c'est à dire mettant en présence des personnes réputées avoir une connaissance parfaite et homogène des ressources du médium utilisé, langue première pour ces personnes).» (: 9)*

Mas, para além do questionamento em torno da noção de falante-nativo, importa considerar, como o faz Byram (1997:11), que, mesmo que fosse possível ao aprendente de língua estrangeira igualar as competências do falante-nativo, isto implicaria uma «*esquizofrenia linguística*» obrigando-se o sujeito a abandonar uma língua e um universo cultural para mergulhar noutra universo linguístico e cultural, onde (idealmente) é aceite como «*falante nativo*» pelos outros falantes nativos.

Repare-se que ao comunicarmos com um falante que não partilha o nosso passado linguístico-comunicativo e não partilhando nós o dele, o diálogo travado é, por inerência, um diálogo interlinguístico e intercultural, «*diálogo este que se constrói na procura da semelhança e na decodificação de uma realidade diferente, através da apropriação do outro*» (Andrade,1997:52), mas sem que a identidade linguística e cultural do sujeito deixe de estar presente.

Sendo que a variedade está presente na própria escola, dada a diversidade de grupos socioculturais aí representados, a língua apresentada nesse contexto formal não pode pretender ser um sistema «puro» (se é que tal existe) mas tem de abarcar um espaço sociocultural variado e alargado. A correcção linguística já não é, assim, um indicador suficiente de competência comunicativa (Cf. Whalen & Ménard, 1995) pois, para que o falante tenha êxito, ele tem de ser, de certa forma, pluricultural e plurilingue. Coste, Moore & Zarate (1997) referem, a este propósito, que :

*«Les objectifs d'apprentissage de langue étrangère, y compris les différents Niveaux-seuils, sont délimités en creux par rapport à cette compétence du natif et, en outre, l'apprenant n'est pas explicitement pris en compte comme sujet plurilingue (pouvant faire appel par exemple aux ressources de sa langue maternelle, voire d'une autre langue étrangère déjà quelque peu connue).».*  
(:10)

Assim, possuir competência de comunicação numa língua deve implicar ser capaz de se movimentar na variedade e na diversidade linguística e cultural, o que pressupõe o desenvolvimento de competências, conhecimentos, atitudes e *skills* vários a que nos referiremos noutro ponto deste trabalho, ao abordarmos o perfil do aprendente.

As finalidades do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras devem, pois, reflectir a realidade social em que o aprendente certamente se encontrará: ser um falante de uma língua estrangeira usando uma língua estrangeira para comunicar e interagir com membros de outra cultura. Os participantes nesta interacção poderão estar todos a utilizar uma língua estrangeira (caso em que funcionará como uma língua franca) ou poderão alguns estar a utilizar a sua língua materna ou outras línguas estrangeiras. Mas, em qualquer dos casos, o falante da língua estrangeira não deverá sentir o constrangimento de tentar imitar ou assemelhar-se a um falante-nativo.

Por outro lado, nota-se cada vez mais a necessidade de se realçarem os aspectos culturais do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, até ao momento relegados para um segundo plano.

Byram (1991) refere, aliás, que embora a noção de que o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras tem uma dimensão cultural não seja nova, o que aconteceu é que, durante anos, «*unfortunately, the "communicative turn" in language teaching, particularly in EFL, tended to emphasise speech act and discourse competence, rather than cultural competence, even though this was a misinterpretation of the original definition proposed by Hymes.*»(:1)

Com efeito, invocou-se, para justificar a pouca relevância dada à dimensão cultural, e como sublinham Coste, Moore & Zarate (1997), que «*ce qui est nécessaire de découverte culturelle viendra en quelque sorte "avec" la langue ou en sus (pour peu que les circonstances et supports d'apprentissage soient suffisamment "authentiques")*»(:10). Ou seja, justificou-se essa ausência com base na noção de que aprender uma língua com fins comunicativos traz já em si todos os conhecimentos culturais necessários.

Assim, à excepção de experiências de «*pédagogie interculturelle*» e «*expériences d'éveil*» (Coste, Moore & Zarate, 1997:10) não se teve em conta a pluralidade das culturas que caracterizam o mundo actual e nem a necessidade de desenvolver no aprendente a capacidade de apreender, de observar, de objectivar e de viver essa pluralidade.

Tradicionalmente os aspectos culturais têm sido abordados, na aula de língua estrangeira, de forma compartimentada, como conhecimento a memorizar, e colocando-se o enfoque, quase que exclusivamente, na cultura estrangeira. Esquece-se o papel da cultura materna do aprendente para se lhe apresentarem aspectos da cultura do Outro tais como as

instituições políticas e sociais do país estrangeiro, as características sociais, os símbolos, enfim, todo um conjunto de estereótipos que, muitas vezes, em nada correspondem à realidade. Esquece-se, igualmente, que o próprio *background* cultural do aluno deve ser tido em consideração, uma vez que a cultura em que o sujeito foi educado vai influenciar a forma como vê outras culturas e os representantes destas.

Byram (1995:56) salienta, a este respeito, que os aprendentes foram socializados numa dada cultura ou culturas, pelo que são actores sociais que contactam com outros actores sociais de outras culturas. É nesta interacção que adquirem um novo estatuto social: o de representantes do seu país e da sua cultura, ou melhor, o de intermediários entre os indivíduos e as culturas, pelo que importa, igualmente, prepará-los para esse papel, isto é, levá-los a desenvolverem uma consciência crítica da forma como o processo de socialização a que foram sujeitos interfere na sua interacção com o outro, tornando-os capazes de um auto-distanciamento crítico de perspectivas etnocêntricas e, por vezes, xenófobas. (Cf. Sercu, 1995c).

Com efeito, encarando os sujeitos como actores culturais, parece-nos indispensável que estes possuam conhecimento da cultura estrangeira em questão mas também das suas próprias raízes culturais e da sua importância na percepção e compreensão de outras culturas. Daí que, necessariamente, os objectivos para a aula de língua estrangeira tenham de ter em atenção não só o conhecimento factual como tem vindo a ser feito, mas, sobretudo, a melhoria da consciência dos valores culturais, das suas interpretações e do modo como influenciam a interacção com o Outro, que é sempre uma interacção intercultural.

Idealmente, o actor cultural devia ser capaz de agir apropriadamente e de responder adequadamente em situações interculturais, pelo que deve estar consciente das regras de comportamento e dos aspectos pragmáticos da eficácia linguística, possuindo conhecimentos relativos às normas de boa educação, à estrutura conversacional e aos estilos discursivos, um conhecimento que deveria ser simultaneamente declarativo (o quê) e processual (como). Importa, no entanto, que não se caia no erro de centrar a aula de língua estrangeira no treino do falante para lidar com uma série de situações standardizadas.

A nosso ver, deve antes desenvolver-se um sujeito consciente dos diversos factores (afectivos, culturais, pragmáticos, etc) que interferem e condicionam a interacção e capaz de desenvolver mecanismos e/ou instrumentos que lhe permitem, em função da situação, analisá-la e ser capaz de agir como mediador, na procura da compreensão e do entendimento entre interlocutores.

Esta consciência inclui o reconhecimento consciente, por parte do aprendente, das suas atitudes relativamente às culturas envolvidas e dos estereótipos predominantes.

Por outro lado, como enfatiza Dabène (1994) *«À l'inverse des positions antérieures, l'étranger n'a pas à mettre entre parenthèses ou à renoncer à son identité, il doit, au contraire, apprendre à faire valoir socialement une altérité revendiquée.»* (:12)

Torna-se, portanto, necessário trazer ambas as culturas, a do aprendente e a estrangeira, para a aula, mas tornando-as interculturais, como sublinha Murphy (1988, Cf. igualmente Jensen, 1995:43), distanciando-se, assim, das práticas tradicionais (Cf. Jaeger, 1995 e Jensen, 1995:43). Ao encontrarem pessoas de outras culturas, os sujeitos deveriam estar mentalmente preparados e predispostos a detectarem semelhanças e diferenças, a compararem e avaliarem palavras e factos, a aceitarem o que é estrangeiro, a mediar entre culturas, pelo que o que está em causa é fundamentalmente uma consciencialização intercultural das semelhanças e diferenças no desenvolvimento de uma atitude de respeito mútuo.

Note-se, aliás, que o ênfase na competência de comunicação deu origem a práticas de sala de aula que se orientaram, quase exclusivamente, para a preparação do aprendente para situações de comunicação imaginárias, insistindo-se, fundamentalmente, no desenvolvimento da componente linguística e pragmática daquela competência e não tendo em grande consideração a complexidade sociocultural que rodeia a comunicação.

Para além disso, o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras tem colocado o enfoque, tradicionalmente, no aspecto cognitivo da aprendizagem de uma nova língua e de outra cultura, enquanto que os aspectos emocionais que a experiência mostra serem fundamentais no contacto com a cultura estrangeira foram esquecidos. Contudo, os aspectos afectivos ou emocionais são fundamentais, como o mostra a descrição por Schumann (1975) de três tipos de desorientação experienciados por pessoas vivendo durante um longo período numa cultura estrangeira: choque linguístico derivado da falta de competência na língua estrangeira; choque cultural causado pelo facto de as estratégias habituais do sujeito para resolverem problemas não resultarem da forma esperada e desejada na cultura estrangeira; stress cultural causado por questões de identidade, por exemplo devido a uma mudança no estatuto social na cultura estrangeira quando comparado com o estatuto na sua própria cultura.

Estes tipos de desorientação têm subjacentes uma série de factores afectivos que interagem, em graus vários, nos encontros culturais e que não são tomados em consideração e integrados na abordagem comunicativa.

Em síntese, e como sublinham Byram & Fleming (1998):

*«Instead of the assumption that learners should model themselves on “the native speaker”, it is becoming apparent to teachers and their learners that successful cross-cultural communication depends on the acquisition of abilities to understand different modes of thinking and living as they are embodied in the language to be learnt, and to reconcile or mediate between different modes present in any specific interaction. This is not the «communicative competence» on which people using the same language in the same, or closely related, cultures rely; it is an “intercultural communicative competence”, which has some common ground with communicative competence but which also has many unique characteristics.» (:12)*

No cenário europeu, em que se visa desenvolver nos sujeitos uma capacidade efectiva de entrarem em contacto uns com os outros, perspectiva-se, assim, a necessidade de se desenvolver antes um locutor intercultural capaz de se mover entre as várias línguas (materna e estrangeira(s)) que conhece mas sem ter que abandonar nenhuma, mobilizando o conhecimento (pragmático, metalinguístico, discursivo, estratégico, etc) que já adquiriu durante a aprendizagem (formal ou não) de uma dada língua (materna ou estrangeira), rentabilizando-o numa nova experiência de aprendizagem verbal. Possuidor de uma consciência crítica da sua própria cultura e da do outro, conhece os factores que interferem na interacção e demonstra atitudes de abertura, de vontade de conhecer o outro e de com ele se envolver em trocas linguísticas e culturais, actuando como mediador entre diferentes formas de viver e de interpretar o mundo, isto é, entre culturas diferentes (Cf. Byram, 1995:54).

Esta atitude de abertura assume-se como principal promotora de uma cultura da paz e da tolerância, competindo ao ensino/aprendizagem das línguas um importante papel a este nível. Como afirma Sercu (1995c):

*«Intercultural education is in essence education towards peace. Language learners nowadays find themselves more and more in situations where they not only have to communicate in the foreign language. They also have to be mediators between different cultures. As M. Byram has pointed out competent intercultural speakers are capable of relinquishing their*

*ethnocentric attitudes towards and perceptions of otherness. They are tolerant, inquisitive and understanding individuals who are constantly aware of the destructive consequences which an ethnocentric stand in life may have». (:117)*

Ao questionar-se sobre as razões que têm levado cientistas e professores a falarem de competência de comunicação intercultural, Sercu (1995c) sintetiza :

*«Many are convinced that language classes should do more than just teach a foreign language for the sake of the language. They want their students to use the language in intercultural situations and to talk and negotiate with members of the target culture.» (:117)*

Daí a necessidade de nos questionarmos sobre como repensar o complexo de competências e de como encontrar e formular novos objectivos para a aquisição de uma competência, que começa agora a ser discutida e analisada, que possa garantir as possibilidades de compreensão mútua em situações interculturais, facilitando o encontro do aprendente de línguas com outras línguas e culturas e com os seus representantes.

Em síntese, como consequência também das mudanças na sociedade actual - «*The world we live in is shrinking*», nas palavras de Sptizberg (2000:375) - o aprendente de línguas confronta-se, hoje, com a necessidade de uma competência que vai mais além da competência meramente comunicativa. Porque necessita de mediar entre representantes de outras línguas e culturas, o aprendente precisa de uma competência de comunicação intercultural. Este conceito, embora possa ser encarado na perspectiva didáctica da competência de comunicação, implica uma reformulação dos papéis do professor e do aprendente pois, como sublinha Jensen (1995), «*The point of departure is a perhaps increased emphasis on the learner and his or her need for competence when facing and dealing with another culture or meeting representatives from other countries*» (:41)

Note-se que, embora a temática da comunicação intercultural não seja, propriamente, uma novidade, a sua relação com o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras só mais recentemente começou a ganhar outra relevância no panorama pedagógico-didáctico e de formação de professores de línguas, em consonância com o crescente questionamento em torno da abordagem comunicativa.

Com efeito, o uso do termo intercultural remonta aos anos 70, altura em que a Unesco recomenda o desenvolvimento de «*études et activités opérationnelles qui mettent en relief les apports, les influences multiples et surtout les solidarités intellectuelles et morales entre les*

*cultures de manière à resserrer, conformément à la vocation universaliste de l'Unesco, des liens correspondant à des réalités historiques et à des affinités de valeurs entre peuples différents»* (Introduction aux Études Interculturelles, Unesco, 1976-1980:11). Preconiza-se, no fundo, uma abordagem intercultural que procure gerar solidariedades e quebrar isolamentos.

Note-se que o termo intercultural introduz a noção de reciprocidade nas trocas e de complexidade nas relações entre culturas. Com efeito, o prefixo inter-, como sublinha Clanet (1993):

*«tantôt traduit la liaison, la réciprocité (inter-pénétration, inter-action, inter-disciplinarité...) et tantôt la séparation, la disjonction (inter-diction; inter-rogation, inter-position...). Cette ambivalence jonction/disjonction, le préfixe inter l'induit pour 'interculturel'. Ce sont d'interpénétrations, d'interférences, d'interactions...que sont faits les contacts de cultures; mais aussi d'interrogations, d'interruptions, d'interprétations... Dynamiques paradoxales que, au moins dans certaines circonstances, peut signifier le terme interculturel» (:21)*

O conceito de intercultural remete, portanto, para um modo particular de interações e de interrelações que se produzem quando culturas diferentes entram em contacto, isto é, quando indivíduos oriundos de universos culturais diferentes se encontram e interagem.

Dado o enfoque na cultura convém, igualmente, explicitar que se entende este conceito como remetendo para a relação particular que um dado grupo estabelece com o mundo e que se traduz nas suas normas, modos de vida, valores, língua, ritos, etc, transmitidos pelo grupo e que, enquanto constitutivos da sua identidade cultural, permitem aos outros situá-los numa dada comunidade (cultural). Esse grupo partilha, pois, um universo de significações particulares que reflectem uma visão do mundo traduzida no sentido que os seus membros dão às coisas e às crenças a que aderem, posicionando-os relativamente a outras comunidades culturais.( Cf. Clanet, 1993:109)

A discussão em torno da comunicação intercultural e da competência intercultural tem apontado importantes enfoques a ter em conta quando se fala em ensino/aprendizagem das línguas, oscilando entre o ênfase na necessidade do sujeito apresentar um comportamento adequado no encontro com outra cultura, linha de pensamento à qual subjaz a ideia de que qualquer forma de contacto, seja intracultural ou intercultural, é uma situação social que requer o domínio de *skills* sociais por parte dos participantes por forma que o encontro seja de

sucesso, e o ênfase nas atitudes do sujeito para com outras culturas em geral e para com a cultura estrangeira em particular.

De acordo com esta última perspectiva, importa desenvolver no sujeito um conjunto de *skills* mais gerais intimamente relacionados com a dimensão afectiva ( Cf. Murphy, 1988), implicando atitudes positivas, um movimento em direcção aos outros, uma abertura relativamente a sistemas de valores diferentes, bem como uma empatia, considerando-se a língua uma parte da cultura (Cf. Jensen, 1995:46).

Apesar dos diferentes enfoques, nota-se, de forma global, que se re-equaciona o papel da cultura (materna e estrangeira(s)) no ensino/aprendizagem das línguas, defendendo-se o conhecimento e consciência das culturas em questão como pré-requisitos indispensáveis para uma mediação intercultural bem sucedida. Por outro lado, enfatiza-se, igualmente, o papel da dimensão pessoal (atitudes) no ensino/aprendizagem das línguas e na interacção com o Outro.

Perfilhamos, pois, a posição de autores como Jensen (1995: 50), Ouellet (1984), Kane (1991), Byram & Esarte-Sarries (1991) e Barro *et al* (1993) entre outros, de acordo com a qual o ensino/aprendizagem das línguas deve procurar fornecer ao aprendente estratégias para simultaneamente serem capazes de participarem na cultura estrangeira e a observarem à distância, podendo descrevê-la, analisá-la, interpretá-la e assim compreenderem as diferenças e similaridades de modo a combinarem experiências afectivas com o conhecimento cognitivo da cultura.

Não deixamos, no entanto, de salientar, na linha de Jensen (1995: 49), que o primeiro objectivo da aula de língua estrangeira deve relacionar-se com a aquisição de *skills* linguísticos na língua, que continuam a ser importantes pré-requisitos para interpretar e compreender outra cultura e para se ser capaz de comunicar com os seus representantes. Contudo, o nível de competência linguística deve ser realista, o que implica um corte com o (discutível) modelo do falante-nativo, posição partilhada por muitos outros autores e a que já nos referimos anteriormente.

A consciência desta mudança deriva de e, simultaneamente, implica um enfoque crescente no aprendente que se pretende cada vez mais autónomo, crítico, consciente da sua identidade linguística, social e cultural, ousando interagir com o outro.

Byram (1997) refere, pois, que «(...) *the more desirable outcome is a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviours and meanings, as expressed in a foreign language - or even a combination of languages - which may be the interlocutors' native language or not.*» (Cf. Kramsch, 1998). Trata-se de perspectivar o aprendente de línguas como um falante intercultural que deve



desenvolver uma competência que lhe permita desempenhar esse papel. Esta re-orientação didáctica é o resultado de um esforço europeu para promover um novo conceito de cidadania europeia, pelo que importa verificar de que forma estes conceitos são referenciados em documentos oficiais do Conselho da Europa e, nomeadamente, no *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECR) cujo principal objectivo é o de estabelecer as linhas orientadoras da política linguística europeia no que ao ensino/aprendizagem das línguas diz respeito.

### **1.3. O ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras e as orientações programáticas.**

#### **1.3.1. No seio do Conselho da Europa**

A actual política linguística europeia para o ensino/aprendizagem das línguas é o resultado de uma mudança significativa registada nas últimas décadas pois, pela primeira vez, deriva de um esforço europeu conjunto e não de decisões unilaterais ou de acordos recíprocos entre dois países (Cf. Zarate, 1994:11), inscrevendo-se no âmbito de um novo conceito de cidadania europeia que se pretende promover.

A ligação entre a construção da identidade europeia e a aprendizagem e difusão das línguas nos estados membros da Comunidade é claramente afirmada no artigo 126 do Tratado de Maastricht, que reforça também o incentivo à mobilidade de aprendentes e formadores, à cooperação entre estabelecimentos de ensino, ao intercâmbio entre jovens e animadores sócio-educativos ou ao ensino à distância. É esse espírito que subjaz, igualmente, à Recomendação nºR(82) de 18 de Janeiro de 1982 onde se lê :

*«(...) c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination.»*

As opções linguísticas tomadas no seio da Comunidade Europeia resultam, pois, de uma opção política por uma cultura de união, de mobilidade, de paz e de tolerância que procura responder às exigências da sociedade internacional actual, num espírito simultaneamente federativo e identitário. Acredita-se que a divulgação das línguas europeias e a consequente aposta no seu ensino/aprendizagem contribuem para o cimentar ideológico da Europa.

Assim, as directivas da Comunidade Europeia relativas à política linguística dos diferentes países atribuem, hoje, ao ensino/aprendizagem das línguas finalidades novas (Cf., por exemplo, texto introdutório ao workshop «Développer la compétence interculturelle communicative dans l'enseignement des langues vivantes : formulation de curricula et de politique d'enseignement» realizado na Áustria em Março de 1998). Como salienta Zarate (1994):

*«les langues vivantes, y compris dans le système éducatif, doivent répondre à des finalités qui n'étaient pas jusqu'alors les leurs. Elles contribuent à la formation d'une nouvelle identité supranationale qui se décline, en termes économiques, par une exigence de mobilité géographique. Pratiquer une langue, c'est être disponible pour un contact vécu avec cette langue, sous la double contrainte d'une volonté politique et d'une nécessité économique. Les systèmes éducatifs européens vont progressivement devoir intégrer cette nouvelle définition des 'langues vivantes' qui voient ainsi leur identité disciplinaire s'infléchir et se singulariser par rapport à un projet identitaire multinational.»(:12)*

O objectivo fundamental da presença das línguas no currículo é, pois, melhorar a qualidade da comunicação entre os sujeitos (Trim,1998:8), facilitando a cooperação e a mobilidade na Europa, em resposta a necessidades políticas, económicas e sociais. A este propósito refere-se no texto introdutório ao workshop anteriormente referido realizado na Áustria em Março de 1998:

*«In particular, FLT will have to help learners to develop attitudes, skills and knowledge which enable them to relate to 'otherness' and difference in their environment, to understand the relationships between people of different social – particularly national – identities, and to reflect on and extend their own social identities as Europe changes» (:3)*

Ora, como Girard & Trim salientam no relatório final do projecto nº12: *« For human beings to communicate each must have an understanding and awareness of the socially shared attitudes, values, beliefs and knowledge which underlie the surface behavior of the other and are encoded in language and the way in which it is used.»*

Convém notar que os autores atribuem, normalmente, ao ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras três objectivos essenciais: um objectivo prático (o de comunicação); um objectivo formativo e um objectivo cultural. (Cf. Neumeister,1973:33-34 citado por Coste, 1991:23). Bertrand (1977) atribui-lhe ainda um objectivo político :

*«La connaissance des langues étrangères chez une grande partie de la population procure au pays une position favorable dans ses rapports avec les autres nations et, de plus, cette connaissance des langues est censée favoriser la compréhension, la paix et l'amitié entre les peuples.» (:215)*

O enfoque num ou noutro objectivo tem variado ao longo dos tempos. Assim, por exemplo, a partir de finais da década de 50, o objectivo prático (Cf. Coste,1991 :23) ganhou especial destaque no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Com efeito, a partir dessa época, e como sublinha Coste (1991) *«En se recommandant souvent des acquis de la linguistique, on cherche désormais à privilégier un enseignement de la langue comme outil de communication destiné à engager effectivement – et si possible efficacement – le dialogue avec autrui.»*( :23) Entendia-se, então, necessário promover uma competência semelhante à do falante-nativo, a que já nos referimos, privilegiando-se um conhecimento instrumental da língua, económica e politicamente desejável para a sociedade e para os indivíduos. O processo de ensino/aprendizagem das línguas era perspectivado como essencialmente orientado para a aquisição deste objectivo de comunicação, culminando, numa fase mais avançada dos estudos do aprendente, numa aquisição de conhecimento cultural.

Actualmente, o objectivo político tem sido realçado por numerosos trabalhos e Conferências promovidos pela Comissão Europeia. Os títulos são aliás sugestivos do clima europeu que se vive: *«Vivre le multilinguisme européen»* (Conferência em Strasbourg em 1982); *«L'apprentissage des langues en Europe: le défi de la diversité»* (Conferência de 22 a 25 de Março de 1988); *«Aprendizagem das línguas e cidadania europeia»*, são apenas alguns exemplos.

O ênfase crescente nesta nova noção – cidadania europeia – aliada (e resultante de) à consciência da constante transformação das sociedades e das suas línguas e culturas, bem como à tomada de consciência da necessidade de preservar a diversidade linguística e cultural que caracteriza o espaço europeu implicam que, no processo de ensino/aprendizagem, se atenda à complexidade de factores envolvidos na interacção entre dois sujeitos com origens diferentes, com o necessário e inerente tratamento das questões relativas à relação com a alteridade e aos problemas identitários.

Assim, podemos afirmar que também os objectivos prático, formativo e cultural têm sido realçados pois chama-se a atenção para a necessidade de se ter em consideração no processo de ensino/aprendizagem das línguas a complexidade de factores envolvidos na interacção entre dois sujeitos com origens diferentes. Tal implica a consciência de que a noção de comunicação até agora veiculada é insuficiente para abordar de forma satisfatória esses factores. Como refere Zarate (1994):

*«Derrière ces notions utilisées jusqu'alors, circulent les représentations d'un apprenant en situation de handicap linguistique auquel l'apprentissage systématique est censé remédier point par point, un cadre fondé sur la comparaison entre langue maternelle et langue étrangère, une approche disciplinaire qui aborde d'un point de vue additif les différentes langues que l'on peut apprendre: on étudie une langue, puis une autre.» (:12)*

Com efeito, a orientação actual é bem diferente pois postula-se que *«tout apprenant d'une langue est susceptible d'entamer l'apprentissage d'autres langues»* (Cf. Zarate,1994:13, Byram & Zarate,1994) o que implica que se encorajem as dimensões transversais comuns a várias línguas ou mesmo a todas as línguas. Neste último caso, referimo-nos ao desenvolvimento de atitudes gerais, comuns à aprendizagem das línguas em geral (Cf. por exemplo a noção de *éveil aux langues* ou *language awareness*). Estudos efectuados por Candelier & Hermann-Brennecke (1993) corroboram estes posicionamentos.

Importa, no fundo, que o processo de ensino/aprendizagem tenha em conta o questionamento identitário relativo ao relacionamento de sistemas culturalmente diferentes, às dificuldades com as quais o aprendente é confrontado para interpretar as variações socialmente distintivas de um sistema cultural no qual não foi socializado, a gestão das disfunções e das resistências que derivam das representações do estrangeiro (Zarate,1994:12).

Perspectiva-se a aprendizagem linguística como a *«lifelong learning»*, (Trim,1998:8) o que passa pelo aprender a aprender e que, como sublinha Trim *«doit être clairement pris en compte dans les grandes lignes des programmes de langues vivantes et dans l'organisation des cours à tous les niveaux.»* (ibidem)

É nesta linha que Trim (1998) defende que :

*«Le but est donc d'encourager le plurilinguisme, c'est-à-dire une compétence communicative à laquelle participent toutes les langues qu'un individu aura apprises, que ce soit par le biais de l'enseignement ou par l'expérience directe ou par les deux. D'ailleurs, il n'y a pas de lieu de les dissocier, de leur interaction découlera une prise de conscience des obstacles à la communication et une aptitude à les surmonter qui est plus que la somme des éléments qui la composent.» (:6).*

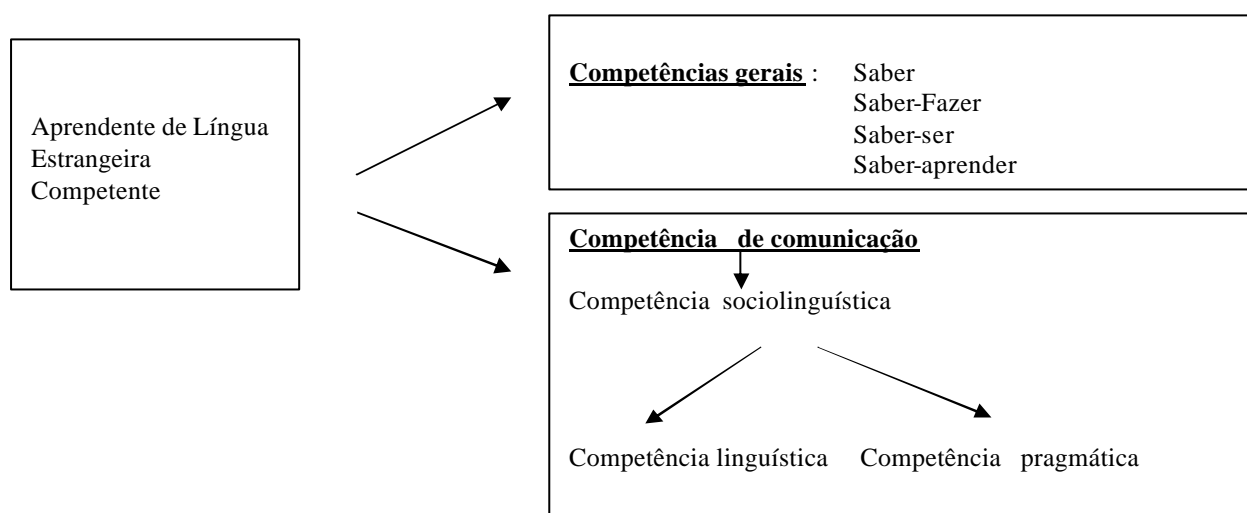
Estas noções são defendidas, de forma mais sistematizada, no QEER elaborado na sequência de uma recomendação ao Conselho da Europa feita pelo Simpósio intergovernamental sobre «Transparência e coerência na aprendizagem das línguas na Europa: objectivos, avaliação, certificação» (Novembro de 1991). Recomendava-se, nas conclusões desse simpósio, o desenvolvimento de um quadro de referência compreensivo, transparente e coerente para a descrição da aprendizagem e do ensino das línguas a todos os níveis, pois considerava-se que:

*«apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação.» (QEER,2001:20)*

Defende-se, igualmente, que o aprendente deve desenvolver competências gerais (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender) e uma competência comunicativa (idem:29), como o demonstra a figura nº2. Relativamente a esta última, considerada como constituindo um saber e um saber-fazer, distinguem-se-lhe três componentes: linguística, sociolinguística e pragmática (idem:34-35).

Perspectiva-se a componente sociolinguística como englobando a linguística e a pragmática, articulando a competência de comunicação com as outras competências, pelo que se insiste nas:

*«(...)condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (...), a componente sociolinguística afecta*



**Figura nº 2 – Competências a desenvolver pelo aprendiz de Línguas (adaptado de QECR, 2001)**

*fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto. » (QECR:35)*

Relativamente às aptidões e ao saber-fazer intercultural, chama-se a atenção para a necessidade de o sujeito desenvolver a capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, ser sensível à noção de cultura e ser capaz de reconhecer e utilizar estratégias variadas para estabelecer o contacto com interlocutores de outras culturas (idem:151). Pretende-se, pois, um aprendiz capaz de desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e de gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos culturais.

Do perfil deste aprendiz e relativamente à dimensão do saber-ser, fazem, igualmente, parte, atitudes de abertura e de interesse relativamente a novas experiências, aos outros, a outras ideias, povos e civilizações, bem como a vontade de relativizar o seu ponto de vista e o seu sistema de valores culturais, a vontade e a capacidade de se distanciar relativamente às atitudes convencionais ligadas às diferenças culturais (idem :152-153).

A inclusão no perfil do aprendiz competente destes traços de carácter resulta da consciência de que :

*«A actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também*

*por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal.».(:152)*

Reconhece-se, ainda, que os factores pessoais e comportamentais, para além de afectarem o papel dos aprendentes de uma língua nos seus actos de comunicação, afectam igualmente a sua capacidade de aprender. É nessa medida que se chama a atenção para o facto de que *«Muitos consideram que o desenvolvimento de “uma personalidade intercultural”, que envolve tanto as atitudes como a consciência, constitui uma finalidade educativa importante.».(:153)*

Salienta-se, no entanto, que o desenvolvimento de um aprendente intercultural coloca questões várias relacionadas com a possibilidade ou não de desenvolver traços da personalidade, com o como reconciliar relativismo cultural e integridade moral e ética ou com a reconciliação da diversidade das personalidades dos aprendentes com as imposições dos sistemas educativos.

O aprendente competente necessita, ainda, de ser capaz de mobilizar essas competências na produção e recepção de discursos orais e escritos para poder exprimir e compreender o sentido, interpretá-lo e negociá-lo em contexto, envolver-se em actividades comunicativas de várias ordens e realizar tarefas comunicativas segundo o princípio da cooperação. Para mobilizar as suas competências deve ser capaz de utilizar as estratégias necessárias (idem:185), pelo que também deve desenvolver uma competência estratégica.

Defende-se, assim, a promoção nos sujeitos de uma competência plurilingue e pluricultural entendida como :

*«capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.». (idem:231).*

Corta-se com uma visão tradicionalista que entende o ensino das línguas estrangeiras como *«a soma de uma competência para comunicar numa língua estrangeira com a competência para comunicar na língua materna, de forma compartimentada.»* (idem:231),

pois considera-se que uma nova experiência linguística deve ser integrada nas aprendizagens anteriores, sendo considerada como um enriquecimento (idem:73) e mobilizando outras competências já desenvolvidas (idem:73) noutras aprendizagens.

É uma competência que se reconhece transitória, variável, aberta, flexível (idem:187-188), parcial e imperfeita num dado momento porque evolutiva. Entende-se que o saber-ser, a manifestação de abertura, de convivialidade, de boa-vontade podem compensar lacunas linguísticas na interacção com o falante-nativo (idem:188), pelo que já não se coloca a tónica numa competência semelhante à deste.

Defende-se que:

*«o conhecimento de uma língua e de uma cultura estrangeira nem sempre permite ultrapassar o que a língua e a cultura “maternas” têm de etnocêntrico, e pode até ter o efeito contrário (...), o conhecimento de várias línguas conduz mais seguramente a essa ultrapassagem, ao mesmo tempo que enriquece o potencial da aprendizagem.»* (idem :189).

É nesta linha de pensamento que deve ser entendida a insistência na aprendizagem de mais de uma língua estrangeira em contexto escolar (idem:189). Para além de ser uma importante decisão política e económica, facilitadora da mobilidade entre os jovens (idem : 189-190), procura-se ajudar os aprendentes a, por um lado, construírem a sua identidade linguística e cultural, nela integrando uma experiência diversificada de alteridade e, por outro lado, a desenvolverem a sua competência de aprendizagem através desta experiência diversificada de relacionamento com diversas línguas e culturas. (idem:190)

Em termos de competências gerais a desenvolver aponta-se um conhecimento declarativo (saber), *skills* e saber-fazer, traços da personalidade e atitudes (saber-ser) e capacidade para aprender (saber-aprender) (Cf. idem:191).

Por outro lado, o modelo identitário europeu incita a que se tenham em conta situações de contacto com a língua e as culturas estrangeiras que até agora escapavam aos critérios de avaliação. Daí o desenvolvimento de projectos como o *portfolio europeu das línguas*, que *«pourrait permettre de valoriser des pratiques non-scolaires du séjour à l'étranger et d'introduire un questionnement social selon des modalités qui étaient jusqu'à présent absentes.»* (Zarate, 1994:15).

Mesmo no caso do ensino de carácter profissional, entende-se a necessidade de se dar aos aprendentes, não uma mera formação linguística, mas de favorecer *«leur développement*



*personnel et culturel et qui les prépare à faire face aux changements de cap radicaux que pourrait leur imposer une société qui n'a de cesse de changer»* (Trim, 1998:9)

De facto, como referem Candelier & Hermann-Brennecke (1993) «*intercultural encounters have become a daily reality for which everyone must be prepared.*» (:189). É às escolas que cabe também essa preparação.

A construção de uma nova Europa passa assim pela afirmação da diversidade linguística e cultural, reconhecendo-se ao ensino/aprendizagem das línguas uma importante dimensão formativa, caminho apontado por numerosas conferências de entre as quais destacaríamos «Teacher Education in Europe: the challenges ahead» realizada em Glasgow em 1990 ou o encontro «L'Europe et les langues», realizado pela Asdifle em Paris e Barcelona em 1992.

A importância do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras no desenvolvimento das competências de aprendizagem do sujeito é, aliás, enfatizada na Charte des Langues Vivantes (1980, Cf. igualmente Byram 1992):

*«A l'intérieur de la scolarité obligatoire, l'enseignement des langues doit être repensé, dans sa spécificité propre et en liaison avec l'ensemble des disciplines (réflexion sur le langage, en liaison avec la langue maternelle et les mathématiques, développement de l'expression personnelle en liaison avec les enseignements littéraires et artistiques, ouverture sur le monde en liaison avec l'histoire , la géographie, l'économie, les sciences...)»* (:313)

De acordo com esta perspectiva, não se aprende uma língua só para fins de comunicação. O processo de aprendizagem dessa língua é, antes, susceptível de transferência para a aprendizagem de outras línguas e mesmo outras disciplinas. Ao aprender uma língua, o aluno aprende a aprender, um saber-fazer que pode ser rentabilizado noutras aprendizagens. A aprendizagem da língua estrangeira contribui, assim, para uma flexibilidade de espírito, englobada no desenvolvimento de competências plurilingues (Coste,1995; Tavares *et al* 1996:47).

### 1.3.2 Nos programas nacionais do Ensino Básico

Analisada a forma como, no âmbito europeu, se perspectiva a educação linguística, importa verificar de que forma tais indicações oficiais se reflectem na política linguística portuguesa. Convém notar que nos centrámos aqui no Ensino Básico por ser neste âmbito que o nosso trabalho supervisivo se centrou e por ser a este nível que se registam mudanças significativas e hoje estabilizadas em legislação adequada.

O espírito formativo referenciado anteriormente encontra-se patente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), no seu artigo 2º, ao advogar-se o papel das línguas estrangeiras no:

*«desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...) capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.»*

Os programas que decorreram da reforma do sistema educativo português para o 2º e 3º ciclos do ensino Básico integraram dados provenientes da reflexão sobre o ensino das línguas na União Europeia, pelo que não se circunscreveram a aspectos linguísticos ou à aquisição de saberes sobre a língua e a cultura mas visam igualmente o desenvolvimento de competências e a promoção de atitudes e valores, em sintonia com as opções pedagógicas da reforma curricular. Afirmam, pois, a opção por uma *«perspectiva intercultural à qual subjaz um princípio de educação para a cidadania.»*

Contudo, embora as noções de interculturalidade e de competência intercultural não sejam novas é em documentos mais recentes e elaborados com base explícita no QECR (2001), que encontramos o reflexo mais directo das novas orientações didácticas. Com efeito, nos documentos relativos às competências essenciais nas línguas estrangeiras para o currículo nacional do Ensino Básico, há uma referência explícita à necessidade de se atender a um público *«mais vasto e heterogéneo»* (Competências essenciais nas línguas estrangeiras para o currículo nacional do Ensino Básico: 39), consequência, em parte, da *«crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário»*, o que implica *«uma resposta a necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em constante mudança»* (ibidem).

Perspectiva-se, assim, a *«aprendizagem das línguas estrangeiras como construção de uma competência plurilingue e pluricultural»* (idem: 39) remetendo-se para a definição do conceito apresentada no QECR (2001).

Há também uma referência explícita à necessidade de uma *«gestão articulada dos programas das várias línguas»*, numa *«perspectiva integradora da aprendizagem das línguas na educação básica»* (2001:39).

A formulação das competências essenciais contempla aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos e sociais, remetendo para conhecimento, capacidades e atitudes. Tal ressalta, igualmente, da definição que é dada de sujeito competente em línguas, entendido como aquele que se apropriou de :

*«um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade: significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver.»* (2001:40)

Um tal perfil remete pois, para um sujeito que sabe (língua e cultura), sabe-ser, sabe-aprender e sabe-fazer, à semelhança do que é definido nos documentos do Conselho da Europa, conforme vimos no ponto anterior deste capítulo.

Há, igualmente, uma referência clara à necessidade de promover no aprendente o desenvolvimento de competências estratégicas, quer no plano comunicativo, quer no plano do saber-aprender, defendendo-se a possibilidade de abordagens transversais:

*«O desenvolvimento da competência de comunicação nos vários domínios beneficiará do recurso às abordagens por analogia e por contraste com a língua materna e a língua estrangeira I»* (2001:42)

Aponta-se, portanto e em conclusão, para um aprendente em cujo perfil podemos distinguir três grandes dimensões : *skills*, conhecimento e atitudes, um aprendente consciente da importância de não encarar as diversas aprendizagens linguísticas que faz (em contextos formais ou não) de forma compartimentada mas que é, antes, capaz de as rentabilizar na interacção com o Outro e na aprendizagem de novas línguas e culturas.

#### 1.4. Do conceito de competência de comunicação Intercultural ao perfil do aprendente falante intercultural

Como vimos, o desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural enquadra-se no âmbito de uma política linguística europeia que pretende promover uma educação para a cidadania no respeito e promoção de uma Europa plurilingue e pluricultural.

Como refere Shennan (1991) :

*«In the unified, multicultural Europe of the post-1992 era, the communicative power of language will need to facilitate understanding, personal mobility, access to information, and the capacity to co-operate at work or at leisure with fellow Europeans, to exercise the rights and obligations of European citizenship, to understand and be involved in the social and cultural experiences which Europe has to offer, and finally, to appreciate Europe's environment.» (:110)*

No domínio do ensino/aprendizagem das línguas, e nas palavras de Byram (1997; 1999) não se trata apenas de promover uma capacidade de comunicar mensagens de forma linguisticamente correcta, mas antes o desenvolvimento de atitudes de cooperação, de abertura, de curiosidade, de predisponibilidade e a capacidade de, mobilizando todos os repertórios verbais, comunicativos e meta-comunicativos, interagir com o outro, o que se traduz numa preparação para :

*«(...) a intercompreensão, (...) para a mobilidade, diversidade e respeito pelas outras línguas e culturas, não esquecendo que só um melhor conhecimento ou uma mais aberta compreensão e disponibilidade face às línguas prepara melhor para a mobilidade e para a aceitação, compreensão do outro, numa intensificação de trocas linguísticas e culturais, capaz de fazer emergir uma cidadania europeia e mundial» (Andrade, 1999:66).*

Nesta medida, ao ensino/aprendizagem das línguas compete promover uma competência comunicativa em que o sujeito, possuidor (muitas vezes inconsciente) de um conhecimento (em graus diferentes) de várias línguas e de várias culturas, tome consciência, queira, ouse e saiba tirar partido desse seu capital linguístico, comunicativo e cultural,

mobilizando-o na aprendizagem de outras línguas e culturas e na interacção com outros, linguística e culturalmente diferentes. É esta competência que designamos como competência de comunicação intercultural, procurando, com esta designação, realçar as relações entre línguas e culturas num projecto comum de comunicação, na acepção original da palavra : *estar em relação com* (Ogay, 2000:1).

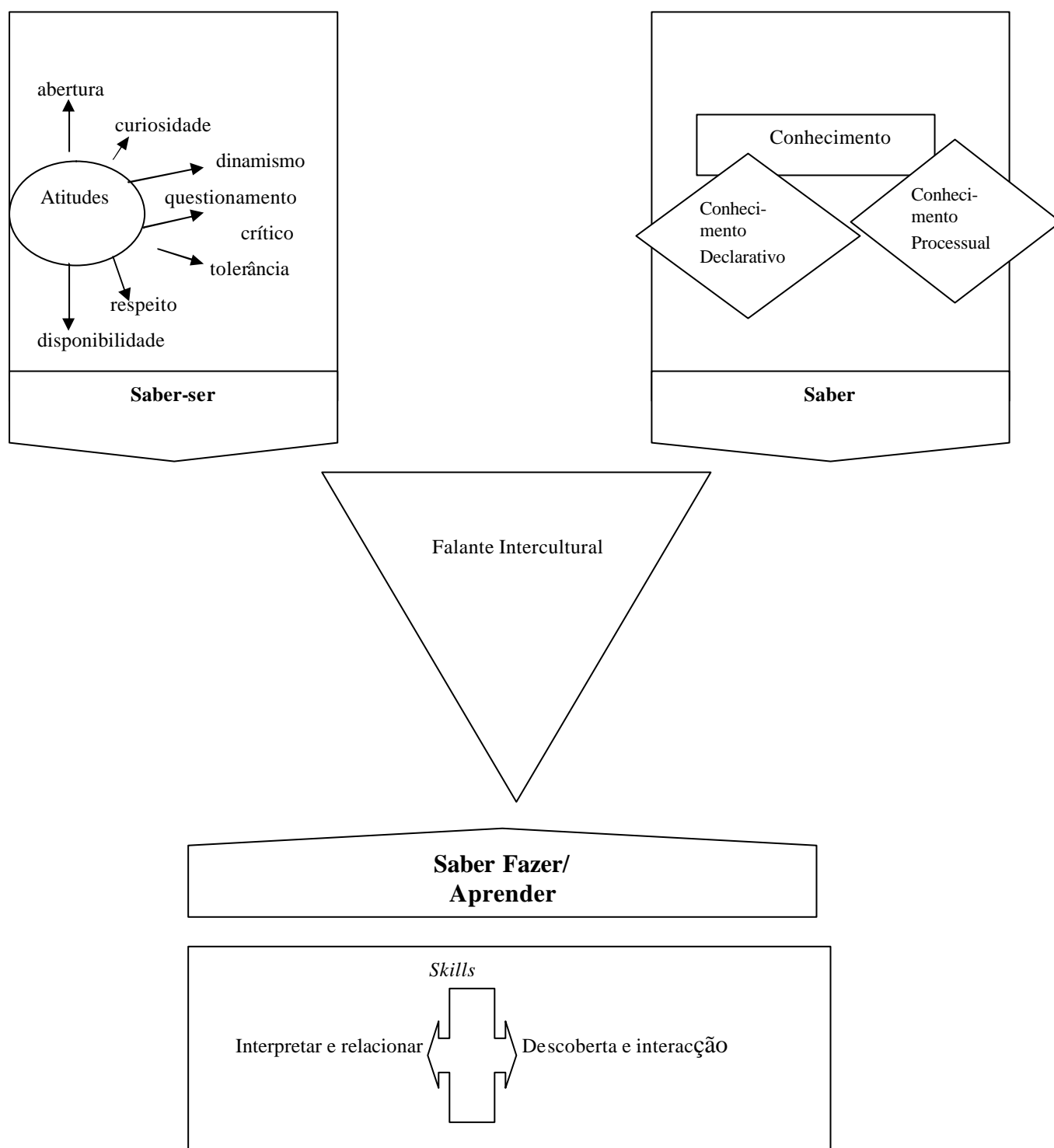
Note-se que, seja qual for a competência linguística em língua estrangeira de um sujeito, quando este interage socialmente com um outro de um universo linguístico e/ou cultural diferente, traz para a interacção o seu conhecimento do mundo (isto é : a sua identidade linguística, social e cultural) e dos mecanismos da interacção, mobilizando (consciente ou inconscientemente) repertórios comunicativos/metacomunicativos, cognitivos e afectivos já possuídos ou adquiridos nas experiências de aprendizagem de outras línguas (materna e/ou estrangeiras) (Cf. Byram, 1997:31-32), factores que não podem ser ignorados ou negados. Devem antes ser rentabilizados, deles consciencializando o aprendente para que possa daí retirar o máximo proveito. É esta re-orientação do discurso didáctico que perfilhamos.

Concordamos, assim, com Byram (1997), Kramsch (1998) ou Sercu (1995b) que importa desenvolver um aprendente falante intercultural revelador de uma capacidade para comunicar e de uma *«capacité d'utiliser une compétence interculturelle pour comprendre et établir une relation avec l'altérité»* (Byram, 1998:7).

Perspectivamos a competência de comunicação intercultural como uma competência complexa que inclui competências singulares e mesmo parciais ( discursiva, sociolinguística, linguística, etc.) mas que é uma enquanto repertório disponível e mobilizável pelo sujeito, noção que nos remete para uma concepção do falante intercultural como:

*«(...)someone who is able to see relationships between different cultures - both internal and external to a society - and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural.»* (Byram, 1999:10)

Assim, reconhecemos no perfil do falante intercultural, e na linha de autores como Byram (1997), três grandes dimensões, conforme revela a figura n.º3: o saber-ser, o saber e o saber-fazer/aprender.



**Figura nº 3 – Perfil do Falante Intercultural : A interação dos saberes (adaptado com base em Byram, 1997)**

A primeira dessas dimensões remete-nos para a capacidade afectiva do sujeito para se distanciar de perspectivas etnocêntricas e para uma capacidade cognitiva para estabelecer e manter relações entre a sua cultura e a(s) cultura(s) estrangeira(s), apontando para um sujeito curioso, aberto, disponível (Cf. Byram, 1997) para conhecer e interagir com o outro que é percebido como linguística e culturalmente diferente.

Não são meras atitudes positivas mas, fundamentalmente, um espírito de predisponibilidade para ser tolerante e aberto para com outras crenças, comportamentos e sentidos, não se deixando influenciar por estereótipos, mas antes questionando valores e pressupostos dominantes nas práticas culturais e nos produtos do seu próprio ambiente, sendo capaz de os contrastar com outras perspectivas.

Caracteriza-se, ainda, pela vontade de interagir com as convenções e ritos da comunicação e interacção verbais e não-verbais, não os recusando liminarmente.

Trata-se, no fundo, de um sujeito de horizontes amplos, disposto a tentar o novo, que não impõe os seus pontos de vista, as suas perspectivas ou expectativas.

A dimensão do saber relaciona-se com o conhecimento declarativo e processual (como agir em situações específicas) que o sujeito deve possuir. Com efeito, interessa promover no aprendente um conhecimento declarativo dos grupos sociais, dos produtos e das práticas culturais e sociais do seu país e do do interlocutor, sempre numa perspectiva intercultural.

Mas, esta dimensão relaciona-se, igualmente, com um conhecimento dos processos de interacção social em ambas as comunidades linguísticas e culturais o que implica conhecer, por exemplo, níveis de formalidade na língua e o comportamento não-verbal de interacção adequado (conhecimento processual).

Trata-se, por outro lado, de um conhecimento relacional, isto é, sobre como os habitantes de um país perspectivam outro país (os seus habitantes, costumes, instituições, etc) e que efeito isso tem na interacção entre indivíduos, mas igualmente, de um conhecimento relacionado com a socialização, já que as perspectivas sobre os outros são adquiridas durante essa etapa, e que passa pela compreensão de como é que a socialização cria diferentes percepções mais do que pela aquisição de conhecimento de todos os exemplos específicos.

A terceira grande dimensão do perfil do aprendente falante intercultural diz respeito ao saber-fazer e ao saber-aprender e relaciona-se com os *skills* que importa promover no aprendente. São, fundamentalmente, *skills* de interpretar e relacionar e *skills* de descoberta e de interacção (Cf. Byram, 1997).

Os primeiros relacionam-se com a capacidade do sujeito compreender documentos ou acontecimentos de outra cultura, de os explicar e relacionar com factos da sua própria cultura, capacitando-o para identificar, explicar e resolver disfunções e mal-entendidos na interacção em função do conhecimento e da consciência cultural crítica que possui dos sistemas culturais em presença, sendo assim capaz de mediar entre interpretações conflituosas de fenómenos, agindo com base em sistemas de valores que torna explícitos.

Os *skills* de descoberta e de interacção permitem aumentar e desenvolver o conhecimento do Outro e saber como responder a traços específicos da interacção com um dado indivíduo. Trata-se de *skills* que o sujeito mobiliza para construir conhecimento específico e para interagir com o Outro, gerindo constrangimentos de tempo, percepções mútuas e atitudes na interacção social. É esta função de estabelecer relações, de gerir disfunções e mediar que, segundo Byram, distingue um falante intercultural e o torna diferente do falante-nativo (1977:38).

O falante intercultural é capaz de elicitar de um interlocutor os conceitos e valores de documentos ou de acontecimentos e de desenvolver um sistema explicativo susceptível de ser aplicado a outros fenómenos, agindo como negociador em trocas interculturais com base no conhecimento, nos *skills* e nas suas atitudes pessoais, de forma a gerar aceitação e acordo.

Note-se que o falante intercultural mobiliza um saber-aprender, isto é, uma capacidade de produzir e operar um sistema interpretativo que permita aceder a sentidos culturais, crenças e práticas culturais, quer numa língua e cultura familiar, quer numa que lhe é estranha.

Para além desta capacidade, mostra-se, igualmente, capaz de integrar o saber-ser, o saber e o saber-aprender em situações específicas de contacto intercultural, isto é, entre a cultura do aprendente e a(s) do(s) seu(s) interlocutor(es). Por outras palavras : sabe-fazer.

Perspectivamos, pois, o ensino/aprendizagem das línguas como um processo que deve visar o desenvolvimento dessas diferentes dimensões do perfil do locutor intercultural, tomando-o como um modelo de referência mas não como uma prescrição.

Trata-se, no fundo, de ter presente um quadro de referências que nos remete para o perfil de aprendente de línguas desejável e que deve nortear a definição dos objectivos do processo de educação linguística. As decisões sobre esta definição não podem ser tomadas no abstracto mas dependem das circunstâncias, das necessidades e oportunidades dos aprendentes envolvidos.



Em síntese, parece-nos, pois, que o ensino/aprendizagem das línguas deve visar o desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural de que a figura n.º4 dá

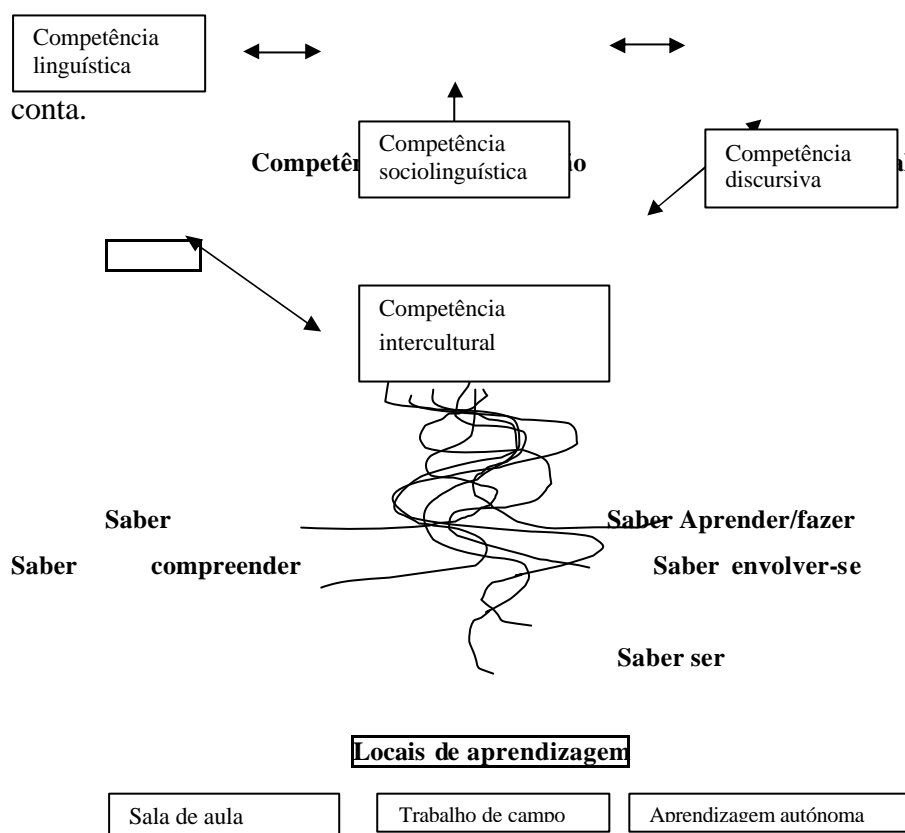


Figura nº 4 – modelo de competência de comunicação intercultural (adaptado de Byram, 1997:73)

Ao pretendermos que o processo de ensino/aprendizagem das línguas deve promover o desenvolvimento desta competência, colocamo-nos longe de um desejo de ver o aprendente assemelhar-se a um suposto falante-nativo ideal, dele copiando comportamentos, valores, discursos, formas de ser e de agir. Pretendemos, pelo contrário, que o aprendente de língua estrangeira seja capaz de, nessa interacção, afirmar a sua identidade linguística e cultural, sem que tal signifique menosprezo pela identidade do Outro mas antes num processo mútuo de enriquecimento e desenvolvimento pessoal.

Tal implica, pois, um saber, um saber-compreender (a si, ao Outro e à interacção), um saber-ser, um saber envolver-se e um saber aprender/fazer, de que a figura nº 4 dá conta. Requer, igualmente, a mobilização de competências várias : linguística, sociocultural, discursiva e intercultural.

Convém notar que esta competência intercultural se relaciona com a capacidade que os sujeitos têm para interagir, mesmo na sua própria língua, com pessoas de outros países e culturas com base no seu conhecimento da comunicação intercultural, nas suas atitudes de

interesse pelo Outro e nos seus *skills* de interpretar, relacionar, descobrir, isto é de ultrapassar a diferença cultural e gozar o contacto intercultural.

Alguém com competência de comunicação intercultural é capaz de interagir com pessoas de outro país e cultura numa língua estrangeira, negociando um modo de comunicação e de interacção que seja satisfatório para ele próprio e para o Outro, agindo como mediador entre pessoas de diferentes origens culturais. Conhecimento cultural e competência linguística unem-se, assim, à capacidade para utilizar a língua apropriadamente (competência sociolinguística e discursiva) e à consciência dos sentidos específicos, valores e conotações da língua. O falante intercultural possui igualmente capacidade para aprender novas línguas e compreender novas culturas, mobilizando os *skills* que adquiriu na primeira aprendizagem verbal.

Para além da interacção dos quatro saberes e das competências anteriormente referidas, a figura n.º4 patenteia, ainda, a possibilidade de a competência de comunicação intercultural ser adquirida e desenvolvida de três formas diferentes : em sala de aula, em trabalho de campo e autonomamente, implicando uma quebra das barreiras entre aprendizagens formais e informais.

Como reconhece Byram (1997:64), a descrição do conceito de competência de comunicação intercultural torna evidente que os objectivos visados são muito mais complexos e exigentes do que aqueles que norteiam a competência de comunicação e que normalmente orientam o trabalho em sala de aula, pelo que implicam um repensar do processo de aprendizagem.

Esta nova abordagem implica, assim, uma quebra das barreiras formais entre espaços, instrumentos e tipos de aprendizagem, uma redefinição do papel do professor e do trabalho em sala de aula cujas limitações se tornam cada vez mais evidentes. Tais limitações podem, contudo, ser ultrapassadas, se perspectivarmos a aprendizagem como um processo que engloba outras dimensões para além da formalmente considerada.

A promoção de uma competência de comunicação intercultural associa-se, pois, à promoção da autonomia do aprendente já que, como sublinha Byram (1997):

*«the learner who has acquired autonomy in learning can use and improve their intercultural competence through performance. Furthermore, as we take more seriously the concept of life-long learning and the notion of ‘the learning society’(European Commission,1996) the significance of self-*

*directed learning in engagement with otherness becomes all the more evident». (:65)*

Daí que Byram (1995:64) tenha identificado como um dos aspectos ou «saberes» essenciais da competência de comunicação intercultural o saber-aprender e saber-fazer.

Ao professor compete estruturar todo o processo de aprendizagem tendo em mente que a aprendizagem de uma língua estrangeira não ocorre apenas no contexto formal tradicional (sala de aula), mas que o desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural só é possível se se tiverem em conta outros espaços, tempos e instrumentos de aprendizagem.

A sala de aula oferece potencial para dois tipos de relação com a aprendizagem no exterior: uma relação prospectiva que permita desenvolver *skills* na antecipação da aprendizagem através de trabalho de campo e uma relação retrospectiva na qual os aprendentes podem reflectir sobre a aprendizagem dentro e fora dos limites da sala de aula. Como Byram enfatiza (1995) :

*«There needs to be combination of experience and reflection which has been described in the theory of experiential learning, notably by Kolb (1984). Kolb argues that learning takes place on two dimensions: the 'prehension' dimension and the transformation dimension. The former includes both apprehension through immediate experience and comprehension through symbolic representations of experience. Transformation of experience can take place both through reflection and through action.» (:65)*

Por outro lado, o trabalho autónomo é um factor importante na aprendizagem para a vida inteira e pode ser subsequente ou simultâneo ao trabalho de sala de aula ou de campo. Só será efectivo se os aprendentes continuarem a reflectir bem como a desenvolver o seu conhecimento, *skills* e atitudes, o que implica uma preparação prévia para que sejam capazes de tomarem nas suas mãos o seu processo de aprendizagem. Isto, por sua vez, sugere uma metodologia de sala de aula que permita aos aprendentes adquirirem explicitamente os princípios subjacentes aos *skills* e ao conhecimento que aprendem e os meios para os generalizarem a novas experiências. Nesse caso poder-se-ia falar de uma biografia de aprendizagem (Cf. Byram, 1997).

Por outro lado, este novo perspectivizar da aprendizagem implica que se repense a avaliação, pois deverá incluir toda a aprendizagem quer dentro quer para além da sala de aula.

No fundo, a questão básica será saber que aprendizagem ocorreu mais do que saber se o que foi ensinado na sala de aula ou adquirido no trabalho de campo.

Em síntese, importa preparar o aprendente de línguas para a competência de comunicação intercultural, isto é, para ser capaz de interagir com pessoas de outro país e cultura numa língua estrangeira, negociando modos de comunicar e de interagir satisfatórios para ambos. Deve possuir capacidade de usar a língua adequadamente (competência sociolinguística e discursiva), consciência dos significados específicos, valores e conotações da língua, bem como uma base para adquirir novas línguas e compreensão cultural, aproveitando os *skills* que adquiriu na primeira (competência de aprendizagem).

São estas as capacidades, conhecimentos, e atitudes que importa promover, actualmente, no aprendente de línguas, o que implica que, ao nível da formação de professores de línguas, se repensem concepções de língua, de comunicação, de papéis de alunos e professores, de metodologias de ensino/aprendizagem e de aprendizagem das línguas.

Sendo que a competência de comunicação intercultural é adquirida em três locais diferentes (sala de aula, trabalho de campo e trabalho autónomo), o professor e os aprendentes têm em cada espaço papéis e relações diferentes.

### **1.5. Perfil do professor de línguas**

O modelo de competência de comunicação intercultural apresentado por Byram (1997) e que, quanto a nós, pode orientar o processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, propõe, como vimos, um ideal atingível pelo aprendente, o do falante intercultural, e rejeita a noção do falante-nativo como modelo. É um modelo que implica, como o próprio autor reconhece (1997:70), modificações diversas ao nível dos métodos de ensino, modos de aprendizagem, educação em línguas, desenho curricular e avaliação sendo necessário prestar uma atenção especial à formação de professores de modo a formar um professor polivalente e pluridimensional que seja capaz, por um lado, de formar na diversidade e, por outro lado, de auto-formar-se, analisando as suas próprias competências, documentando-se e realizando intercâmbios (Cf. Módulo de formación en la Intercomprensión para alumnos del CAP - Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca, 1999:15).

A nosso ver importa, antes de mais, acabar com os preconceitos que os professores ainda demonstram relativamente às línguas. Note-se, por exemplo, que num inquérito

elaborado no âmbito do projecto ILTE (Cf. Andrade, 1999), quando questionados sobre uma maior diversidade de línguas na escola, 23,5% dos professores acha que já há línguas suficientes na escola portuguesa e 17,6% não tem opinião quando lhes é pedido para comentarem a ideia de que *quanto mais línguas se aprende mais capacidade se tem para as aprender* (Andrade, 1999:68). Ora o espírito que preside à competência de comunicação intercultural é precisamente o da importância da pluralidade que não deve e não pode ser mais evitada em contextos formais de ensino de línguas sob pena de se criar um ambiente artificial afastado do mundo real para o qual devemos e queremos preparar o nosso aprendiz.

Em vez de um trabalho individual de cada professor de línguas enclausurado no espaço formal da língua que ensina, o que se propõe é um trabalho colectivo de todos, articulado e articulante, harmonioso, que procure explorar, transferir e rentabilizar métodos, instrumentos, *skills*, repertórios verbais e competências das diversas aprendizagens linguísticas. Um trabalho colectivo que envolva todos os professores de línguas (estrangeiras e materna) e, de forma mais geral, todos os intervenientes no currículo do aluno, num processo de ensino/aprendizagem que ultrapassa as barreiras formais tradicionais da sala de aula, implicando um estruturar das experiências (anteriores, simultâneas e posteriores) fora deste espaço de aprendizagem formal, noutros contextos vivenciais (que se assumem, também eles, como contextos de aprendizagem), numa preparação do sujeito para a pluralidade.

Desenvolver nos aprendentes esta competência não é tarefa fácil e não o será igualmente preparar professores que sejam capazes de a trabalharem com os seus aprendentes.

Müller (1992, referenciado por Sercu, 1995:117; Cf. igualmente Müller, 1995) refere que os formadores de professores enfrentarão, pelo menos, três tipos de objecções quando confrontarem os professores com a necessidade de trabalharem com os seus alunos esta competência. Para alguns professores constrangimentos de ordem temporal impedem que se trabalhe explicitamente a comunicação intercultural por causa dos outros objectivos que têm de ser atingidos. Outros alegarão que a apreciação do «*estrangeiro*» acompanha sempre automaticamente a aprendizagem de uma língua estrangeira enquanto que outros ainda acreditam que os próprios alunos, quando visitarem um país estrangeiro, verão e descobrirão as diferenças por eles, sem que seja necessário trabalhar explicitamente esses *skills*.

Por outro lado, os professores põem mesmo em causa o carácter inovador destas práticas, considerando que em nada diferem daquilo que já fazem: «*Sceptical teachers go on to ask to what extent intercultural teaching methods for foreign language teaching really differ from the methods they have long been using in class.*» (Müller, 1995:70).

Contudo, tradicionalmente, as práticas têm acentuado, essencialmente, as diferenças que a cultura estrangeira apresenta relativamente à nativa (Cf. Müller, 1995:70-72) ou a aquisição de conhecimento factual, assumindo o professor o papel de embaixador da cultura estrangeira. Porém, como sublinha Müller (1995:72), o enfoque não deve ser apenas nas diferenças mas antes no efeito que elas têm nos sujeitos em interacção e na própria interacção.

O objectivo do ensino intercultural da língua estrangeira não pode ser o acumular de conhecimento factual mas antes a consciencialização intercultural (Cf. Murphy, 1992). Ao encontrarem pessoas de outras culturas, os sujeitos deveriam estar mentalmente preparados e dispostos a detectarem semelhanças e diferenças, a compararem e avaliarem palavras e factos, a aceitarem o que é estrangeiro, a mediar entre culturas.

Trabalhar a competência de comunicação intercultural não é tarefa fácil pois implica que os professores examinem as suas capacidades, o seu estado de espírito, os seus estereótipos, as suas perspectivas da cultura estrangeira (Cf. Sercu, 1995:119), isto é, que se questionem e que questionem as suas competências.

Com efeito, trata-se de um novo desafio que envolve aspectos complexos e nem sempre conscientes da interacção com o Outro. Nas palavras de Tarp (1995):

*«Teaching or mediating culture is a new challenge, which is difficult to face because of the complexity of culture. Moreover, teaching non-verbal communication and evaluating a student's awareness and/or mastery of it are more difficult than teaching a language and evaluating language performance».* (:160)

Aponta-se, assim, para um professor que vai mais além, um mediador cultural, consciente dos mecanismos e dos factores que influenciam a interacção com o Outro, que quer conhecer mais acerca de si próprio e do Outro e que procura sensibilizar o aprendente para o prazer que pode retirar dessa experiência.

Importa, portanto, sensibilizar os professores (e em particular os professores em formação) para a necessidade de transporem os limites do seu ambiente linguístico-cultural e «descobrirem outras formas de falar, de estar, de fazer, de sentir, de amar, etc» (Andrade, 1999:68) cultivando nos seus aprendentes esse mesmo gosto pela descoberta do Outro.

Kramsch (1996<sup>a</sup>) refere, a este propósito, que os professores de línguas devem confrontar os aprendentes com valores culturais tal como eles são mediados pela língua. Trata-se, portanto, de perspectivar a associação estreita língua-cultura, aquilo a que Agar (1994, Cf. igualmente Barro, Jordan & Roberts, 1998:81) chama «*Languaculture*», o que se distancia, marcadamente, das perspectivas tradicionalistas do ensino das línguas estrangeiras e

exige uma maior competência científica por parte do professor, pois as relações entre língua e cultura são complexas e nem sempre evidentes (Cf. igualmente Tarp, 1995:147).

É na mesma linha de pensamento que Byram & Fleming (1998) salientam que «*Their task and expertise, as teachers is to enable learners to enquire into the beliefs, values and cultural practices they embody(..)*» (:9), realçando a função do professor na consciencialização cultural dos aprendentes.

Ao professor compete, igualmente, especificar e ordenar os diferentes objectivos específicos a serem atingidos pelo aprendente, tarefa que partilham com os responsáveis pelo desenho curricular (que fornecem um quadro de trabalho mais ou menos detalhado), com outros professores, com autores de materiais pedagógicos, bem como com os aprendentes que especificam as suas necessidades e interesses. Como afirma Byram (1997: 74) o ensino da língua estrangeira depende do contexto, pelo que não é possível definir nem um curriculum para todas as situações nem meios de avaliação. Tal facto aumenta a responsabilidade do professor neste domínio exigindo-lhe, assim, competências pedagógico-didáticas acrescidas. A estas liga-se, igualmente, a necessidade de os professores deverem ser capazes de escolher e transformar os materiais de acordo com os objectivos a atingir (o que não é fácil) (Cf. Sercu, 1995:144:).

Aponta-se, assim, para um novo perfil de professor de línguas que procurámos sintetizar na figura n.º 5, salientando, fundamentalmente, uma competência pessoal, uma competência científica, uma competência de comunicação intercultural e uma competência pedagógico-didáctica.

A competência pessoal relaciona-se com as atitudes do professor de línguas relativamente à(s) língua(s), implicando a consciência e vontade de promover um trabalho harmonioso de todas as línguas e culturas, estimulando nos aprendentes essa vontade de conhecer o que é diferente e sabendo tirar partido da riqueza que advém dessa mesma diversidade.

Concordamos com Edelhoff (1987: 76ff, referenciado por Byram, 1997) que os professores de línguas devem, antes de mais, ser eles próprios aprendentes interculturais preparados para considerarem as perspectivas dos outros acerca deles próprios numa atitude de curiosidade e vontade de conhecer.

Uma vez que desempenham um importante papel na procura da contribuição das línguas modernas para a compreensão internacional e para a paz mundial, conscientes dessa sua tarefa, devem procurar adoptar um papel e uma função de intérprete social e intercultural

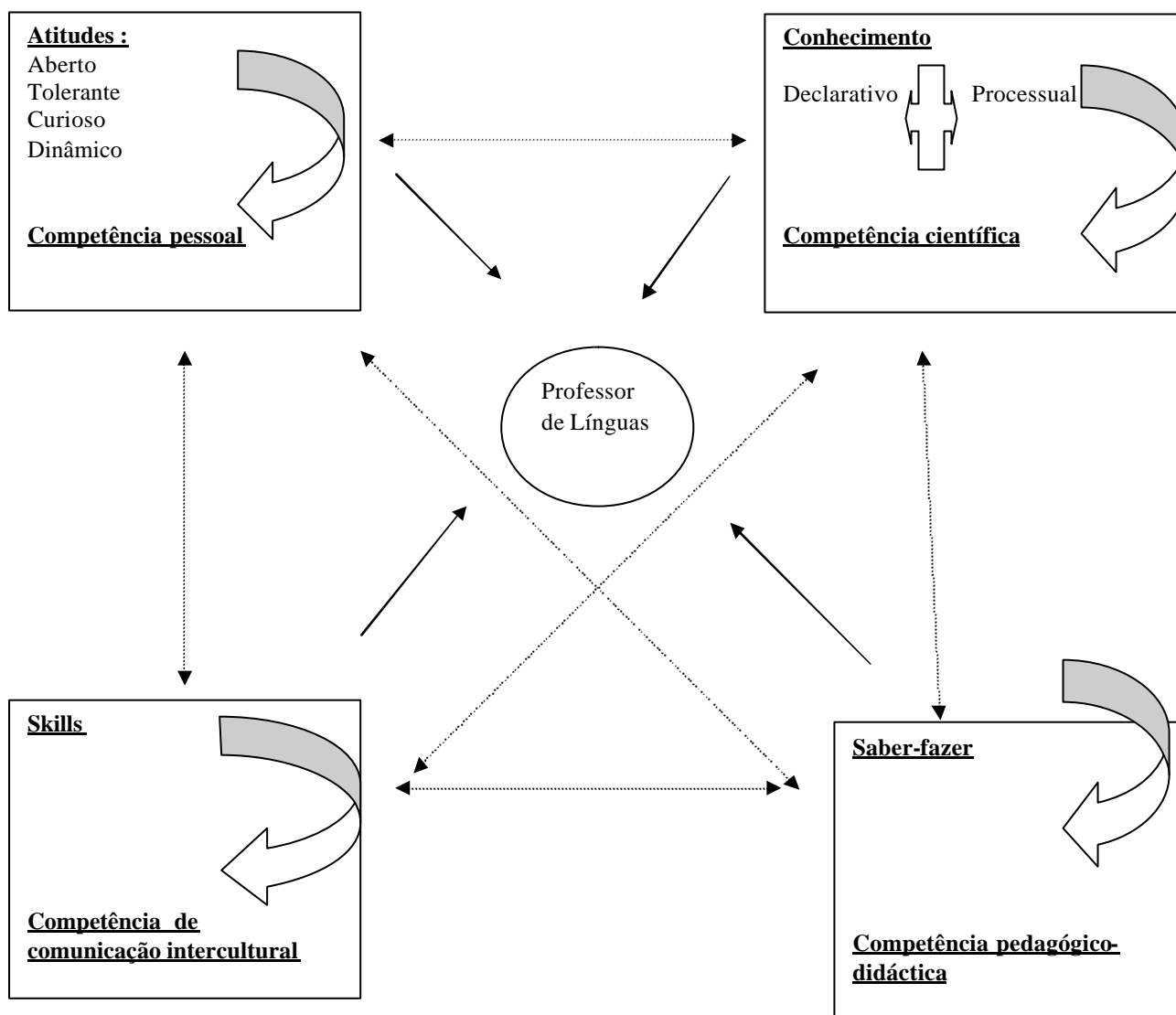


Figura nº 5 O perfil do professor de línguas para o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural

e não de mero embaixador que dá a conhecer, revelando abertura, tolerância, curiosidade e dinamismo, bem como vontade de partilhar sentidos, experiências e afectos quer com pessoas de outras comunidades linguísticas e culturais quer com os seus próprios aprendentes.

A competência científica é um importante aspecto do perfil do professor de línguas. Com efeito, este necessita não só de dominar, de forma sólida e cientificamente correcta, a



língua que ensina (competência linguística propriamente dita) mas também a cultura (competência sociocultural) e os mecanismos da interacção e da comunicação (competência pragmática, discursiva e estratégica). Note-se, no entanto, que este conhecimento se refere quer às raízes linguísticas, culturais e comunicativas do seu aprendente quer às do(s) país(es) da língua-alvo. Por outro lado, esta competência científica relaciona-se, igualmente, com o conhecimento pedagógico-didáctico que o professor necessita de mobilizar.

O professor deve, pois, possuir um conhecimento declarativo (factual) e processual. Isto é : não interessa que o professor possua, apenas, um sólido conhecimento factual mas, que o saiba aplicar em situações específicas e nomeadamente em contexto de sala de aula, sem nunca esquecer que esse conhecimento deve ser relativo ao seu país e à sua cultura mas também ao país e à cultura do(s) Outro(s).

O conhecimento dos professores deve ser um conhecimento activo, pronto a aplicar e interpretar e a tornar acessível para a situação de aprendizagem e para os estilos dos seus aprendentes.

Os professores devem saber como a língua funciona na comunicação e como é usada com sucesso para a compreensão. Necessitam, ainda, de possuir conhecimento relativamente aos malentendidos, às suas origens e processos de resolução.

Por outro lado, os professores necessitam de possuir, eles próprios, uma competência de comunicação intercultural, sendo capazes de mobilizar e desenvolver *skills* de comunicação apropriados na língua estrangeira utilizáveis para negociação quer na sala de aula quer em situações de comunicação intercultural, implicando capacidades de observação, de reflexão, de construção de sentido e acção.

Trabalhar a competência de comunicação intercultural implica, igualmente, que o professor seja capaz de rentabilizar os conhecimentos linguísticos e culturais implícitos que todos possuímos, tornando-os explícitos e conscientes para que cada aprendente os possa mobilizar na aprendizagem de uma nova língua ou cultura ou no contacto com o Outro. Isto é, que mobilizando a sua competência pedagógico-didáctica, saiba-fazer e saiba fazer-aprender. É, igualmente, essencial que saiba relacionar a experiência dos aprendentes com ideias, coisas ou objectos fora do seu alcance directo e que crie ambientes de aprendizagem que os levem à aprendizagem experiencial, à negociação e à experimentação, pelo que necessita de desenvolver *skills* que o capacitem para tal, o que se relaciona com uma competência pedagógica-didáctica.

Note-se que todas estas competências interagem entre si, como o procura mostrar o tracejado das setas na figura, e não são convocadas no exercício da profissão docente de forma compartimentada.

No fundo, pede-se, hoje, ao professor que aceite o convite dos aprendentes:

*«As intercultural speakers, learners are likely to engage their teachers in a voyage of discovery that they had not always anticipated and for which they don't always feel prepared. Allowing students to become intercultural speakers, therefore means encouraging teachers to see themselves, too, as brokers between cultures of all kinds.»* (Kramsch,1998:30)

Compete, assim, à formação de professores auxiliar o professor a fazer face a estas novas orientações. É nesta linha de pensamento que Sercu (1998:255) sublinha que a função da formação de professores não é apenas a de passar conhecimento mas sobretudo, a de atrair os professores e fornecer-lhes os *skills*, as capacidades e as atitudes reflexivas que são necessárias se ele quiser participar activamente, como pretendemos, no processo de mudança. Assim, a formação de professores, como enfatiza Widdowson (1987, Cf. igualmente Sercu, 1998:255) deve ter em conta a necessidade de proporcionar ao formando *«(..) situations which cannot be unquestioningly accommodated into preconceived patterns of response but which require a modification of hitherto held views on one's teaching.»* O autor considera, pois, essencial fazer os professores experienciarem que a inovação requer mudança no seu auto-conceito, nas suas qualificações profissionais, nas suas atitudes e *skills*, posição que partilhamos e que procurámos reflectir no nosso projecto.

À formação de professores compete, no fundo, levar o professor a ter, num primeiro momento, consciência da importância de desenvolver no aprendente *«estratégias, métodos e capacidades que lhe permitam ter uma atitude positiva perante as diversidades linguística e cultural e aceder a novos sentidos numa língua estrangeira desconhecida mediante o recurso a dados linguísticos e ou culturais previamente conhecidos ou estudados.»* (Veiga, 1999:93) e, num segundo momento, a desenvolver instrumentos e metodologias que facilitem esse trabalho.

## **Síntese**

Ao longo deste primeiro capítulo procurámos demonstrar que os esforços europeus de preservação e divulgação do multilinguismo implicam que se preparem os aprendentes de

línguas para desempenharem, de facto, o seu papel de cidadãos europeus, isto é, para serem capazes de incorporar na sua identidade linguística e cultural, experiências enriquecedoras de alteridade.

Uma tal preparação não se coaduna com o desenvolvimento de uma competência meramente comunicativa. Com efeito, a noção de comunicação e de competência de comunicação veiculadas pela abordagem comunicativa não têm em conta toda a complexidade de factores que rodeiam a interacção entre dois sujeitos que se perspectivam mutuamente como estrangeiros. Analisámos, neste capítulo, as razões que justificam o repensar desta abordagem, aqui brevemente afluídas, e que se prendem em particular, com o modelo prescritivo de falante-nativo que é proposto.

Por outro lado, mostrámos que as orientações didácticas actuais se preocupam, essencialmente, com a rentabilização das competências, dos *skills*, dos conhecimentos e das atitudes que o aprendente de língua estrangeira já possui, numa gestão articulada dos seus recursos, mobilizando-os quando encetam uma nova aprendizagem linguística. Este é o caminho apontado pela Didáctica do Plurilinguismo. Procura-se mostrar aos aprendentes que *«as línguas não são entidades separadas sem conexão entre si, mas que se situam num continuum (Cf. Yaguello,1988), no sentido de fazer dos aprendentes falantes plurilingues»* (Andrade,1999:77).

Pretende-se, assim, desenvolver uma competência que, na linha de autores como Byram, designamos competência de comunicação intercultural. Trata-se de uma competência que não se espera perfeita mas antes evolutiva, dinâmica, desequilibrada, em constante construção e reequilíbrio, nela se reequacionando, de forma continuada e sistemática, a relação entre as diferentes línguas e culturas (Cf. Coste, Moore & Zarate, 1997) em consonância com uma flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva (Cf. Andrade,1999), característica dos sujeitos plurilingues (Cf. Vivian Cook,1992), que os capacite para a interacção entre diferentes línguas e culturas.

O desenvolvimento deste perfil do aprendente de língua estrangeira, que deve tomar como referência o falante intercultural, implica um trabalho interdisciplinar, assente num grande respeito por todas as línguas e culturas e por todas as formas de comunicação verbal (Cf. Andrade,1999:62). Aponta-se, pois, para uma abordagem plurilingue que permita *«apaiser les craintes face à l'apprentissage d'une nouvelle langue qui suppose un investissement personnel important »* (Cf. Coste, Moore & Zarate, 1997), mas igualmente, intercultural.

Assim, o grande objectivo do ensino/aprendizagem das línguas consiste em formar um sujeito que permaneça disponível e empenhado durante toda a vida em interagir com os outros (com as suas línguas e culturas), aberto à mobilidade e à mudança numa construção permanente da sua identidade.

Aponta-se, assim e em consequência da atribuição ao ensino/aprendizagem de novas finalidades, para um novo perfil do aprendente e do professor de línguas, aspectos que abordámos neste capítulo e que exigem uma mudança metodológica assente não num modelo de perfeição linguística próximo do do locutor nativo, mas num modelo de falante intercultural, conforme defendemos.

Esta perspectiva do processo de ensino/aprendizagem das línguas ao remeter, como já afirmámos, para um novo perfil do professor de línguas, implica um questionamento dos modelos supervisivos e do tipo de supervisão que tem sido levada a cabo.

Assim, no capítulo 2 do nosso trabalho procuraremos apresentar o modelo supervisivo que, a nosso ver, mais se coaduna com estas novas orientações didácticas.

## **Capítulo 2**

### **Da concepção ao desenvolvimento de um plano de formação com professoras-estagiárias de Português-Inglês**

## Introdução

Como procurámos demonstrar no primeiro capítulo, o princípio que nos orientou neste trabalho foi o de que « *facility as an intercultural communicator may be one of the most important skills you will ever develop. You need only look around our world to see the need to prepare for a future in which you will interact with people who represent a wide range of cultural backgrounds. This will not be easy*» (Samovar *et al* 1999:VII). Consideramos, de facto, que o professor de línguas desempenha, no que a esta preparação diz respeito, um papel preponderante, pelo que nos propusémos conceber e desenvolver um plano de formação com professoras-estagiárias de Português-Inglês que conduzisse, por um lado, à tomada de consciência da relevância do conceito de competência de comunicação intercultural em contexto de ensino/aprendizagem de línguas e, por outro lado, a uma prática mais concordante com este conceito.

Como fomos realçando ao longo do primeiro capítulo, as novas finalidades atribuídas ao processo de ensino/aprendizagem das línguas e, nomeadamente, a necessidade de se desenvolver nos aprendentes uma competência de comunicação intercultural, implicam que se repense a formação do professor de línguas.

De facto, como evidenciámos, exigem-se ao professor, actualmente, novas competências, novos conhecimentos e novas atitudes. Não se trata de um acréscimo da quantidade de conhecimento que o sujeito possui mas antes de um saber-fazer e, sobretudo, de um saber fazer-aprender o que implica um desenvolvimento do seu próprio perfil de comunicador intercultural nas várias dimensões (cognitiva, sócio-afectiva, meta-cognitiva, comunicativa, meta-comunicativa,etc) que o constituem e a que nos referimos anteriormente.

Ora a formação de um professor comunicador intercultural capaz de desenvolver um aprendente intercultural apto a desempenhar o papel de cidadão europeu, na plena acepção do termo, implica, a nosso ver, uma supervisão de carácter simultaneamente reflexivo e experiencial, permitindo aos futuros professores de línguas reflectirem acerca da pertinência desta competência de comunicação intercultural e das suas implicações do ponto de vista curricular. Não se trata apenas de conceber a supervisão como uma sequência de ciclos supervisivos, isto é, de momentos de planificação, de execução/observação, de reflexão e, novamente, de planificação mas antes de levar o próprio professor em formação - aproveitando a especificidade deste momento de formação inicial em que o professor é

igualmente aprendente – a experienciar, da forma mais pessoal possível, o que significa ser um comunicador intercultural, a necessidade de o ser e as implicações pedagógico-didáticas da transposição de um tal conceito para o domínio do ensino / aprendizagem das línguas estrangeiras. Experiência essa enriquecida pelos momentos de partilha, de cruzamento de olhares e de experiências, de cooperação que caracterizam a prática pedagógica.

Exposta assim brevemente a perspectiva supervisiva que preside ao nosso projecto, em que nos assumimos como investigadora e como supervisora de um núcleo composto por três professoras-estagiárias, importa agora traçar uma breve resenha da evolução do conceito de supervisão, evolução essa que nos permite justificar hoje, herdeiras de paradigmas divergentes e coexistentes, a nossa selecção de estratégias de formação como tradutoras de uma linha supervisiva que seguimos.

Assim, este capítulo encontra-se estruturado em duas partes :

- na primeira, abordamos o conceito de supervisão por nós perfilhado, referindo-nos aos diversos modelos e estilos supervisivos, contextualizando a formação que desenvolvemos;
- na segunda, apresentamos e descrevemos o plano de formação, fundamentando a nossa opção pelas estratégias supervisivas.

## **2.1. O conceito de supervisão**

O conceito de supervisão tem sido perspectivado de diferentes formas consoante as concepções de formação de professores perfilhadas, traduzindo-se em diferentes práticas supervisivas.

A literatura confronta-nos com uma multiplicidade de estilos e práticas supervisivas aos quais subjazem pressupostos teóricos distintos relativamente a conceitos-chave como : ensino; professor; formação de professores; papel da supervisão ou estilos de intervenção supervisiva (Oliveira, 1992). A essa multiplicidade de formas de entender a supervisão subjazem paradigmas de formação diferentes.

Autores como Nóvoa (1991a), Housego & Grimmet (1983:319) ou Oliveira (1992) consideram, numa tentativa de sistematização, a existência de dois grandes grupos de modelos de formação de professores, conforme se constata pela análise do esquema seguinte:

Paradigma da Racionalidade Técnica e Científica	Paradigma do Profissional Reflexivo
Modelos de cariz tecnicista e behaviorista orientados para o treino no professor de comportamentos pré-determinados	Modelos construtivistas orientados para o desenvolvimento de um profissional reflexivo
<div>Supervisor ↓ Supervisando</div>	Supervisor ↔ Supervisando
<div>Teoria ↓ Prática</div>	Teoria ↔ Prática

**Quadro nº 2- Modelos de formação de professores**

O esquema evidencia a existência de um conjunto de modelos assente numa lógica de racionalidade técnica e científica (Nóvoa, 1991). Trata-se de modelos de cariz tecnicista, behaviorista e neo-behaviorista, influenciados por uma visão tradicional da formação de professores e que se caracterizam por uma tendência modeladora das práticas de ensino a que Nóvoa (1991) se refere como modelos estruturantes, com formação comportamentalista.

Como salienta Oliveira (1992:15), considera-se que os comportamentos e competências que o professor deve desenvolver estão pré-determinados, pelo que o enfoque da formação deve ser o treino e aperfeiçoamento dessas competências e comportamentos.

Deste modo, o processo de formação centra-se na figura do formador que se assume essencialmente como avaliador e único detentor do conhecimento. Entre supervisor e supervisando estabelece-se, assim, uma relação unidireccional, hierárquica, marcada no esquema pela direcção da seta, remetendo-se o formando para o desempenho de um papel passivo. O estilo de intervenção do supervisor, fortemente influenciado pelo seu papel de avaliador, caracteriza-se por uma atitude directiva, prescritiva e por um discurso marcado por juízos de valor acerca da actuação do formando, mero receptor de todo este processo.



O outro grande grupo, a que Nóvoa (1991) se refere como modelos construtivistas e ao qual subjaz o paradigma do profissional reflexivo, coloca o enfoque na reflexão sobre a acção educativa no sentido de resolver problemas concretos.

Os modelos incluídos neste grupo partem de pressupostos segundo os quais o processo de formação assenta numa construção pessoal de atitudes e saberes, reunindo dois tipos de conhecimento (Wallace, 1991): saber documental (tradução de *received knowledge* feita por Flávia Vieira: 1993b) – conjunto de saberes relacionados com investigação, convenções e tradições – e saber experiencial (*experiential knowledge*) – que deriva daquilo a que Schön chama (1983 : 49-50) o conhecimento em acção e a reflexão (*knowing in action and reflection*) e que fazem do professor um decisor constante.

Ao formando é atribuído um papel fundamental sendo ele, em grande medida, o responsável pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional através de um processo de reflexão consciente, sistemática e devidamente fundamentada sobre a prática.

Nesta perspectiva, entende-se que o objectivo da supervisão, como reconhecem, entre outros, Glickman (1985) e Alarcão & Tavares (1987), é a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, o que pressupõe um longo caminho e exige uma relação colaborativa entre supervisor e supervisando. Daí a dupla direcção da seta no esquema anterior que evidencia o diálogo entre ambos numa relação horizontal de igualdade. É nesta medida que Alarcão & Tavares (1987:18) definem supervisão « *como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.* »

A supervisão é, assim, um processo de construção de conhecimento pessoal e profissional, de crescimento no saber e no saber-fazer, pelo questionamento crítico das experiências pessoais e profissionais, das concepções prévias e pela análise das práticas numa acção sistemática de reflexão e análise, que toma como ponto de partida as experiências, os conhecimentos e as ideias prévias dos formandos.

Estes modelos, que assentam em pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentista, entendem as situações educativas como únicas e indissociáveis dos contextos específicos em que ocorrem.

Teoria e prática articulam-se harmoniosamente : para otimizar o conhecimento que decorre da acção, importa observá-la, analisá-la, discuti-la, cruzar olhares, reflectir sobre ela e dar-lhe sentido. Os quadros teóricos funcionam, neste caso, como referentes de grande importância para a análise / reflexão do acto educativo e para as decisões pedagógicas e não como modelos normativos a aplicar indistintamente a qualquer situação educativa.

Note-se que o pensamento de Schön (1983,1987) contribui de forma decisiva para a expansão e valorização do modelo reflexivo na formação de professores. Com efeito, os seus conceitos-chave – *knowing in action; reflection in action; reflection on action, reflection on reflection-in-action* – traduzem o importante papel atribuído à prática como fonte de construção do conhecimento profissional mas também a necessidade de um equilíbrio entre acção e reflexão, um cruzamento de olhares e perspectivas devidamente sustentados pela prática, isto é, por episódios concretos e por quadros teóricos de referência numa interacção constante, a cuja importância se referem, igualmente, autores como Zeichner (1993).

A relação supervisor-supervisando assume-se como uma relação bi-direccional, competindo àquele ajudar o formando a auto-desenvolver-se. Ele será o amigo, o estimulador, o facilitador que encoraja o supervisando a auto-conhecer-se e a conhecer melhor a sua realidade educativa, a desocultar as teorias e crenças subjacentes à sua actuação e a reflectir sobre esta numa progressiva construção, consciente e pedagogicamente fundamentada, de um estilo pessoal de actuação adequado à sua personalidade e ao contexto educativo específico. Ou, nas palavras de Alarcão & Tavares (1987: 65) *«alguém com mais experiência e com conhecimentos mais cuidados e reflectidos sobre situações e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática.»*

E porque de dois adultos se trata, empenhados ambos num processo de crescimento e aperfeiçoamento mútuos, a atitude do supervisor deve ser diferente daquela que teria com os alunos, facto que é salientado pelos autores referidos :

*« Perspectivamos o supervisor como uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, mas que não vai fazê-lo como se este fosse um aluno do ensino preparatório ou secundário. Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional.». (Alarcão & Tavares, 1987: 44)*

O supervisor tem, pois, a difícil mas fundamental tarefa de chegar até ao supervisando numa atitude de sinceridade, de abertura, despido de preconceitos.

A importância deste ambiente é realçada por diversos autores ( Cf.Alarcão & Tavares, 1987; Oliveira: 1992; Perrenoud: 1994; Sá-Chaves, 1994; Moreira: 1996) que alertam, assim, para a função da dimensão interpessoal como reguladora de todo o processo de Supervisão. Só um clima relacional positivo, de abertura, de honestidade e de motivação, permite atenuar o desgaste psicológico que, geralmente, rodeia as situações supervisivas, situações de desnudamento pessoal e profissional, de revelação total perante o outro ( Cf.Oliveira : 1992).

Como bem realça Vieira (1993), supervisionar implica interagir, criando com o outro ou outros uma relação pautada pela construção de conhecimento, pelo questionamento (do que se faz, como se faz, porque se faz, como se poderia fazer), pela motivação e pelo espírito de entreajuda. Na sua visão, « *Enfatizando-se a relação entre os sujeitos, entende-se que ela é mediadora na interacção dos sujeitos com o saber e a experiência, num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor* » (Vieira, 1993:33).

Se ao supervisor compete tornar-se o «*agente do desenvolvimento autonomizante do professor*» (Alarcão,1996b:8) favorecendo, portanto, o desenvolvimento de competências no formando que lhe permitam uma prática consciente e reflectida, ao supervisando compete empenhar-se na sua auto-formação, tornando-se progressivamente autónomo na descoberta das suas capacidades, na reconstrução dos seus conhecimentos, das suas teorias pessoais e da sua prática, numa atitude permanentemente crítico-reflexiva em que se operacionalizam os conceitos de Schön (citado por Alarcão: 1996 c: 16-17):

- conhecimento na acção: isto é, o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção;

- reflexão na acção: reflexão que o profissional desenvolve em situação e as suas decisões que ocorrem em interacção com a tarefa;

- reflexão sobre a acção: reflexão que, incidindo sobre a acção desenvolvida, assume um carácter retrospectivo permitindo um distanciamento objectivante que leva à redefinição do problema, ao assumir de novas perspectivas e ao reorganizar das reacções e emoções;

- e reflexão sobre a reflexão na acção: reflexão que pondera e analisa a reflexão em situação e as decisões tomadas em interacção com a tarefa, ajudando a determinar acções futuras, a compreender problemas que poderão surgir e descobrir novas soluções.

Não se trata, porém, de uma tarefa fácil pelo que, nesta linha de pensamento, Schön (1983, referenciado por Alarcão 1996c) atribui ao supervisor três funções primordiais: *«abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem (idem : 19).*

Para tal, o autor propõe as seguintes estratégias de formação :

- a experimentação em conjunto (*joint experimentation*): face a uma dificuldade de execução do formando, o Supervisor e este empenham-se num trabalho conjunto de reformulação da prática e da experimentação;

- a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*): demonstração por parte do Supervisor, que vai descrevendo, comentando e analisando a sua acção, seguida de uma demonstração pelo formando, também comentada e analisada por este;

- e a experiência e análise de situações homológicas (*play in a hall of mirrors*): recurso a situações analógicas numa perspectiva comparativo-analítica.

Aponta-se, portanto, para um supervisor e um supervisando reflexivos, característica que implica traços específicos da personalidade de ambos. Com efeito, Dewey (1933) aponta três características essenciais para que se possa falar de pensamento reflexivo sobre a prática : abertura de espírito; responsabilidade e sinceridade.

A primeira diz respeito à receptividade face à informação, à capacidade de aceitar, reflectidamente, sugestões, avisos, conselhos, ideias, experiências de outros. A responsabilidade implica uma atitude de comprometimento pessoal na formação, um assumir do que se pensa, do que se fez e do que se quer fazer e ser e a terceira – sinceridade - relaciona-se com a entrega do sujeito ao seu projecto, isto é, à sua formação.

Transpondo estes conceitos para o domínio da formação de professores, diremos que supervisor e supervisando deverão estar receptivos às opiniões, às crenças, às experiências e aos saberes um do outro e que se deverão comprometer e entregar completamente ao seu projecto de formação, partilhando responsabilidades e tarefas.

Também Zeichner (1993), reportando-se a Dewey, considera que *«A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é portanto nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.»* (:18).

Esta capacidade de ser reflexivo exige então, para além de um vasto conjunto de conhecimentos disciplinares e transdisciplinares, *skills* interpessoais (Cf. Sá-Chaves, 1994) postos em relevo por autores como O'Dell & Dustin (1978), Acheson & Hansen (1983) ou

Vieira (1993: 30) que enunciam como características fundamentais do supervisor: saber ouvir; evitar dar conselhos directos, oferecer suporte verbal, propor a confrontação, reconhecimento dos sentimentos, paráfrase, empatia, autenticidade, etc. É nessa linha de pensamento que Vieira (1993:30) atribui ao supervisor qualidades como abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico.

Outros autores como Mosher & Purpel (1972, citados por Alarcão & Tavares, 1987), reconhecendo ao supervisor um papel importante enquanto professor experiente e competente e especialista em ajudar os outros no seu processo de desenvolvimento profissional, acrescentam a esses *skills* de relacionamento interpessoal outras características que o supervisor deve, na sua opinião, manifestar :

- a) sensibilidade para se aperceber e diagnosticar os problemas e as suas causas;
- b) capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as suas causas;
- c) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática do ensino;
- d) capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos ;
- e) responsabilidade social assente em noções bem claras dos valores e fins da educação.

Alarcão & Tavares sintetizam tudo isto em 1987 quando, após enunciarem as tarefas de Supervisão, afirmam que : «*Consideramos o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática.*»(:65) É por isso que (1987: 87-88) apontam como características fundamentais do supervisor a atenção, o saber escutar, o saber compreender, interpretar, a capacidade de questionamento, de cooperação e de comunicação.

Note-se que o trabalho do supervisor não se coadunará com uma perspectiva unívoca, apelando, pelo contrário, a diferentes estilos de supervisão que possibilitem fazer frente às particularidades do processo e do próprio formando e que levem ao desenvolvimento da capacidade de reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica.

Como salientam Alarcão & Tavares (1987) :

«*convém ainda ter em atenção a personalidade dos professores e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e afectivo(...); assim, temos de admitir que os professores não podem ser tratados*

*todos da mesma maneira e que uns podem necessitar de um tratamento mais directivo do que outros ou de um tratamento mais directivo numa determinada fase do seu desenvolvimento profissional.» (: 93-94)*

Glickman (citado por Alarcão & Tavares, 1987:88) refere-se a três estilos de supervisão de acordo com a ênfase dada pelo supervisor às suas atitudes : não-directivo; colaborativo e directivo.

É nesta medida que os diversos cenários de supervisão poderão ser chamados a intervir de acordo com as necessidades (do momento) detectadas e desde que o mesmo seja para alcançar determinado fim.

De facto, as divergências colocaram-se e colocam-se relativamente ao *modus faciendi* (Alarcão & Tavares, 1987:18) da prática supervisiva.

Zeichner (1983), por exemplo, categoriza os modelos de formação de professores em quatro grandes paradigmas : *traditional craft; inquiry-oriented; behavioristic e personalistic* enquanto que, na sua senda, Alarcão & Tavares (1987:18) referem a seis cenários que correspondem a diferentes tradições e modelos de formação de professores. São eles : cenário da imitação artesanal; cenário do ensino pela descoberta guiada; cenário behaviorista, cenário clínico, cenário psicopedagógico e cenário pessoalista, cujas principais características se apresentam sinteticamente no quadro seguinte de forma a melhor visualizar a evolução conceptual verificada:

Cenários	Características
Cenário da imitação artesã	O supervisor constitui o modelo a ser imitado pelo formando através da aquisição progressiva do saber-fazer adquirido pelo mestre na sua experiência profissional. Crença na imutabilidade do saber
Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada	Centra-se na experimentação prática e orientada de diferentes modelos e métodos de ensino estudados na teoria
Cenário behaviorista	Treino, em contextos laboratoriais (micro-ensino) de competências de ensino que se espera sejam posteriormente transferidas à prática
Cenário clínico	Colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento do pensamento e da prática docente com

	base na planificação, observação e análise sistemática e continuada de situações reais de ensino
Cenário psicopedagógico	O professor deverá ser confrontado com observações de situações diferenciadas nas quais as nuances diferenciadoras estejam claramente objectivadas de modo a poderem ser racionalmente compreendidas. Este cenário alerta para a necessidade e importância que os processos de resolução de problemas e de tomada consciente de decisões têm para o exercício da profissão professor independentemente da área de conhecimentos ou do nível etário.
Cenário pessoalista	O desenvolvimento do eu, da pessoa, adquire um papel de grande relevo, propiciando o autoconhecimento do professor como pedra angular do desenvolvimento profissional. Trata-se de uma abordagem de tipo humanista e desenvolvimentista

**Quadro nº 3- Os cenários supervisivos (síntese elaborada com base em Alarcão & Tavares, 1987)**

A estes cenários poderemos ainda acrescentar o do professor reflexivo – modelo que se caracteriza pelo desenvolvimento de um pensamento reflexivo intérprete e qualificador da prática, com raízes em Dewey (1933) e Schön (1983) e igualmente retomado por Zeichner (1993) - e o da perspectiva ecológica. O cenário reflexivo centra-se na construção de uma epistemologia da prática, um saber sólido, vivencial, mas, igualmente, teórico e criativo, implicando o cruzamento de dois quadros de referência : a teoria e a prática, no sentido de uma articulação entre a investigação educativa e a prática educativa. O professor torna-se investigador da sua prática, com uma actuação flexível, contextualizada e pro-activa. Este cenário implica uma revalorização do conhecimento que nasce da prática reflectida e é contextualizado e analisado à luz do conhecimento científico e técnico.

Este último é, assim como outros anteriormente referidos, um modelo de natureza reflexiva mas concebe o desenvolvimento profissional como um desenvolvimento humano entendendo que o processo de formação deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Este cenário, preconizado por Alarcão & Sá-Chaves (1994), retoma de Bronfenbrenner (1979) os seus conceitos-chave, considerando que a supervisão deve ter em atenção os contextos e sistemas com que o supervisando interage, de modo a compreendê-lo

melhor nas suas concepções e práticas podendo, assim, ajudá-lo a desenvolver-se enquanto pessoa e profissional. Considera-se assim que o ser humano, e o professor em particular, se desenvolve pela e na interacção constante com o meio, transitando continuamente de uns contextos para os outros. A comunicação constante entre os vários contextos influencia a natureza e qualidade das experiências do sujeito em formação.

As relações que o professor estabelece no ambiente em que se movimenta devem caracterizar-se pela reciprocidade, pelo equilíbrio de poder e pela relação afectiva (positiva, negativa ou neutra). Este modelo de formação caracteriza-se pelo respeito integral da individualidade do formando, colocando-o no centro de um processo em que actua como protagonista.

Alarcão & Tavares sublinham, contudo, que (1987:42) *«(...) é óbvio que os vários cenários apresentados não se excluem mutuamente; pelo contrário interpenetram-se (...) Em nosso entender, todos eles contêm elementos válidos.»*. E Sá-Chaves (1994) reafirma esta posição : *«Portanto, dificilmente se poderá falar em modelos de supervisão ou cenários que isoladamente respondem à complexidade da tarefa que a supervisão pressupõe.»* (:155) E continua dizendo que *«A construção desses programas [ de formação de professores ] dependerá da competência do supervisor para a determinação personalizada das necessidades de cada candidato a professor, no estudo das características de contexto e na organização curricular apropriada das estratégias que, legitimamente, possa justificar»* (idem:156). A autora refere-se, ainda, à necessidade do supervisor conhecer os diversos modelos supervisivos para, pela análise crítica e ponderada das possibilidades e limitações de cada modelo, decidir da sua inclusão ou não num dado momento no programa de formação dos seus supervisandos, um modelo formativo *«que se pretende não standard»*. ( Sá-Chaves, 1994:156).

Ao referir-mo-nos às estratégias supervisivas poderemos, assim, falar *«da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar»* (idem:44) de acordo com as necessidades do formando e tendo portanto em atenção os seus níveis de desenvolvimento.

Com efeito o respeito pelas necessidades de formação, pelas etapas de formação, pelos estilos de aprendizagem e níveis de experiência e desenvolvimento implica que o estilo supervisivo se lhes adegue.



Não podemos, no entanto, deixar de referir que a investigação tem evidenciado que a maioria dos professores com experiência preferem os estilos colaborativos de interacção em detrimento dos estilos não-directivos ou directivos (Alarcão & Tavares, 1987:89).

Os estudos de Copeland & Atkinson (1978) e Copeland (1980) mostraram, igualmente, que, durante as práticas na formação inicial, os estagiários começam por preferir estilos mais directivos de supervisão, evoluindo progressivamente para enfoques mais colaborativos.

O recurso a um ou outro estilo de acordo com o contexto de ensino específico e com as necessidades de formação detectadas enquadra-se, portanto, no âmbito de uma prática reflexiva, que, como sublinham Amaral *et al* (1996), *«permite a interacção harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos, leva à reconstrução de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria.»* (:99)

Mas, como enfatiza Abrantes (1996), *«não é tarefa fácil a de desempenhar estes papéis com sucesso imediato quando se herdaram paradigmas divergentes que coexistem ainda com enorme força e manifestam mesmo em alguns casos alguma resistência institucional à mudança»*.(:31)

## **2. 1.1. O modelo de supervisão adoptado**

Situando-nos no paradigma da reflexividade crítica, perspectivamos a supervisão em situação de estágio integrado como uma actividade formativa de cariz colaborativo fortemente influenciada pela relação interpessoal que se estabelece entre supervisor e supervisando, relação essa que deve desenvolver-se num clima de encorajamento, de confiança, de apoio, de diálogo facilitador de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional e de aprendizagem constante.

Consideramos, igualmente, que o supervisor deve colocar o formando perante *«situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento»* (Oliveira,1992), incentivando-o à auto e hetero-observação crítica das práticas, sustentada pelo conhecimento teórico à luz do qual deve reflectir e procurar reformular as suas praxis. Uma abordagem reflexiva leva à construção pessoal do conhecimento, surgindo a prática como *«elemento de análise e reflexão do professor»* (Garcia, 1992 : 53 citado por Moreira, 1996 :53) ou, como refere Alarcão (1991), a prática é valorizada enquanto *«fonte de conhecimento, através da experimentação e reflexão, como*

*momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir.» (:10)*

Importa notar que os formandos iniciam o seu estágio com histórias pessoais e profissionais diversas e que, como afirma Michael Grenfell (1998):

*«Teachers were pupils once. We know that teachers' attitudes to teaching are heavily shaped by how they were taught. (Koster, 1993). Such experiences provide the basis for ways of acting and thinking in the teaching contexts (Calderhead and Robson, 1990) (...) In the case of modern language trainees (...) their own success, and to what they attribute it, must shape their view on how languages should be taught and learnt. Moreover, trainees are not simply subject specialists, but approach teaching with their own personal and professional biographies (Cf. Goodson, 1992).» (:11-12)*

Com efeito, todas estas experiências condicionarão as suas concepções (as suas teorias subjectivas) dos papéis do professor, do aluno, das finalidades curriculares da aula de línguas, das metodologias, etc. Assim *«Dispositions, prejudices, motives: all of these will impact on trainees' attempts in gaining professional pedagogic competence.»* (Grenfell: 1998:12)

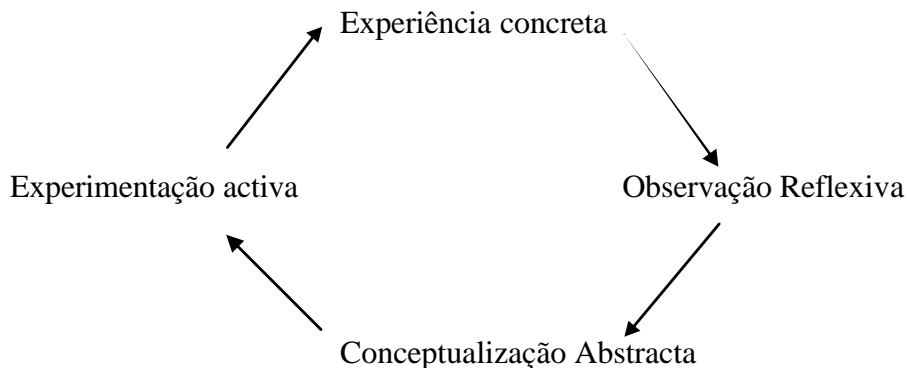
Tendo em conta tudo isto, considerámos que o conhecimento profissional dos formandos deve ser desenvolvido à luz de uma experimentação reflexiva: *«I hear and I forget; I see and I remember; I do and I understand»* (Jamieson, 1998:37). Note-se que não podemos fazer uma transposição literal desta afirmação para o domínio da formação de professores. Com efeito, não basta fazer para compreender; mas também não basta, a nosso ver, reflectir para compreender e ser capaz de fazer. Só uma relação dialéctica entre experiência e reflexão permitirá uma verdadeira epistemologia da prática. Pretendíamos assim proporcionar aos formandos uma aprendizagem experiencial que lhes permitisse o contacto directo, o experimentar «na pele» de práticas, de conceitos, de metodologias e que pode ser oposto a uma aprendizagem/formação em que se *lê sobre, se ouve falar de, se fala ou se escreve sobre.*

No caso concreto da formação de professores de línguas e no âmbito deste projecto, procurámos adaptar alguns conceitos da aprendizagem experiencial enunciados por Kolb (1984) ao fazer uma súmula das três grandes tradições de pensamento neste domínio (Dewey, Lewin e Piaget).

Com efeito, o autor considera que as três correntes apresentam características comuns que podem ser sintetizadas através das seguintes máximas (1984 : 26-38):

- a ênfase é colocada no processo. Como afirma o autor, «*ideas are not fixed and immutable elements of thought but are formed and co-formed through experience. No two thoughts are ever the same, since experience always intervenes* » (Kolb,1984:26);
- a aprendizagem é um processo contínuo baseado na experiência;
- o processo de aprendizagem exige a resolução de conflitos entre modos de adaptação ao mundo dialecticamente opostos. A aprendizagem é, portanto um processo eivado de tensões e conflitos;
- a aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo;
- a aprendizagem envolve transacções entre a pessoa e o ambiente;
- a aprendizagem é o processo de produzir conhecimento.

Estas máximas levam-no a definir a aprendizagem como o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Assim, o ciclo da aprendizagem experiencial poderá ser esquematizado da forma que a figura n.º6 documenta:



**Figura n.º 6- O ciclo de aprendizagem experiencial, segundo Kolb (1984)**

Neste modelo, o ciclo começa com a experiência que dá, em seguida, lugar à observação reflexiva, estágio em que a experiência é analisada, interrogada para se encontrar o seu sentido e trabalhada de novo, se necessário. Segue-se-lhe o momento de conceptualização abstracta. Neste estágio, a experiência é contextualizada e são feitas tentativas de generalização, o que implica o desenvolvimento de alguns conceitos, construídos pelos próprios formandos. O estágio final da aprendizagem envolve a testagem

destes novos conceitos e teorias em outros contextos (experimentação activa, segundo Kolb, 1984).

Um tal ciclo exige que os aprendentes possuam e desenvolvam quatro tipos de capacidades pelo confronto das quais se adquirem novos conhecimentos, *skills* ou atitudes (idem, 1984:30):

- *concrete experience abilities* : isto é, serem capazes de se envolverem completa e abertamente em novas experiências;
- *reflective observation abilities*: serem capazes de reflectirem sobre e observarem as suas experiências de diversas perspectivas;
- *abstract conceptualization abilities* : capacidade de criarem conceitos que integrem as suas observações em teorias lógicas;
- *active experimentation abilities* : serem capazes de usarem essas teorias para tomarem decisões e resolverem problemas.

No domínio da formação de professores, diríamos, aplicando estes conceitos, que todo o conhecimento profissional deriva da experiência e está em permanente construção e modificação. Como diz Kolb (1984:26), «*No two thoughts are ever the same, since experience always intervenes*», pelo que o professor está em constante adaptação ao mundo e às novas experiências, num processo holístico de interacção com o ambiente pleno de tensões e conflitos, mas igualmente gerador de novo conhecimento.

Importa assim, proporcionar aos formandos novas experiências que deverão ser analisadas num cenário de questionamento crítico, de desnudamento dos seus sentidos a que se seguirá uma fase de conceptualização durante a qual se produz novo conhecimento ou se reformula o conhecimento já possuído, o que irá permitir a testagem experiencial desses novos conceitos.

No âmbito deste projecto, tendo em conta que, como refere Grenfell (1998), as experiências dos formandos, enquanto aprendentes de uma língua estrangeira, influenciam os seus estilos de ensino, entendeu-se proporcionar-lhes um tempo e um espaço que lhes permitisse experienciar uma aprendizagem de uma língua estrangeira desconhecida (Experiência concreta), que, num segundo momento foi alvo de reflexão (Observação reflectida) para que pudessem compreender melhor os diversos factores intervenientes nesse processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e tomassem consciência das representações pessoais sobre si próprios (enquanto aprendentes e professores), do outro (aprendente ou membro da língua e cultura estrangeira), da língua, dos seus actos e práticas de ensino/aprendizagem, do conceito de comunicação intercultural e de competência de

comunicação intercultural, possibilitando assim, segundo cremos, a conceptualização ou reconceptualização das suas teorias subjectivas.

Esperávamos que esta conceptualização permitisse, em seguida, uma intervenção didáctica em sala de aula, com a experimentação activa dos conceitos ou teorias, o que poderia servir de base a uma nova reflexão, incentivando-se, assim, o desenvolvimento do conhecimento profissional dos formandos.

Note-se, porém, que a separação feita aqui entre prática e reflexão é um pouco artificial pois ela ocorre, igualmente, durante a própria acção (Cf. Schön, 1983). Ao procedermos a essa separação, queremos, no entanto, dar a entender que, num momento posterior à acção, ela assume um carácter mais estruturado.

Pretendeu-se assim dar corpo a um projecto de formação que decorresse à luz de uma ligação forte entre teoria e prática, entre experimentação, reflexão e (re)conceptualização dos construtos mentais dos formandos que permite, a nosso ver, o desenvolvimento da sua competência profissional, meta final de todo o processo de formação.

Concordamos com Grandcolas & Vasseur (1999) que afirmam :

*« La période de la formation (...) c'est le moment où se mettent en place les cadres de pensée qui présideront aux actes professionnels à poser au cours de toute une vie, ainsi que les habitudes et routines qui feront du stagiaire un enseignant ouvert et créatif. C'est le moment où se constituera l'«habitus» du maître. » (: 12)*

É neste contexto que se considera que os *portfolios* de aprendizagem compostos por diversas secções (e nomeadamente por diários de aprendizagem), a experiência de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas e a análise de situações de comunicação intercultural ganham uma importância fundamental enquanto estratégias supervisivas potencializadoras do desenvolvimento pessoal e profissional do formando. Tal como Grandcolas & Vasseur (1999), também nós pensamos que: *«(...) le professeur ne peut rendre ses élèves réflexifs que s'il devient lui-même un professeur réflexif et réciproquement.» (: 13)*

Acreditamos que, ao observarem-se, ao sentirem-se e ao tomarem consciência crítica de si mesmos enquanto aprendentes reflexivos de uma língua estrangeira colocados em situações exolingues, os formandos reflectem sobre as suas representações sobre a língua, o papel do professor e do aluno, as estratégias de ensino/aprendizagem, as competências que importa promover, as suas *«idées reçues»* (Grandcolas & Vasseur, 1999), as suas hipóteses, as suas

técnicas e estratégias simultaneamente enquanto aprendentes e professores de línguas, desenvolvendo uma maior consciência da complexidade de factores (cognitivos, meta-cognitivos, afectivos, culturais, sociais, etc) que a interacção com o outro implica.

A análise de situações variadas de comunicação intercultural bem como a reflexão em torno destas questões contribuirá, igualmente, para este desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.

O presente projecto de Investigação enquadra-se, assim, no âmbito de uma perspectiva que pretende implicar os formandos num processo pessoal de questionamento do saber, numa atitude de experimentação reflexiva no sentido de uma melhor compreensão de si mesmos, das suas práticas e das suas teorias subjectivas e de desenvolvimento do seu perfil de comunicadores interculturais.

## **2.2.O plano de formação**

### **2.2.1Caracterização da situação de formação**

O plano de formação foi desenvolvido com três alunas do 5º ano da licenciatura em ensino de Português e Inglês da Universidade de Aveiro, em estágio integrado na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Ílhavo.

As formandas, com idades compreendidas entre os 22 e os 23 anos, não possuíam nenhuma experiência de ensino anterior ao estágio. Duas delas leccionavam uma turma do 7º ano de Português e de Inglês e outra uma turma de Português do 7º ano e uma de Inglês do 8º ano.

Por outro lado, esta experiência de supervisão constituiu a nossa primeira experiência como supervisora, pelo que, também para nós, se tratou de um momento decisivo na nossa formação e no nosso crescimento pessoal e profissional.

Como já referimos, concebemos a supervisão como um processo de interacção que visa o crescimento pessoal e profissional conjunto, pela experimentação e pela reflexão, pelo que adoptámos um modelo supervisivo reflexivo-experiencial derivado dos pressupostos da formação reflexiva de professores mas que procura, igualmente, transpor para o domínio da formação de professores as teorias da aprendizagem experiencial no sentido de desenvolver nos formandos uma dupla consciência, a «*conscience d'apprenant*» e a «*conscience d'enseignant*», para retomar as palavras de Grandcolas & Vasseur (1999), conceitos que implicam tornar explícito o «*fonctionnement des interlocuteurs dans les interactions en*

*langue étrangère, et, plus particulièrement, dans le travail d'apprentissage qui est demandé aux apprenants»* (Vasseur, 2001: 19-20). Trata-se, pois, de uma perspectiva accional.

Assim, delineámos um percurso de formação que, partindo dos conhecimentos, representações e experiências prévias das formandas, procurasse enriquecê-los pela análise e discussão de documentos e situações de comunicação intercultural diversas, pela reflexão em torno de uma aprendizagem de línguas estrangeiras desconhecidas e promovendo uma análise das concepções e práticas de ensino.

Nesse sentido, elegemos como estratégias específicas de formação, no âmbito deste projecto, a análise de documentos e de situações de comunicação intercultural no quadro de um módulo de formação sobre a competência de comunicação intercultural<sup>1</sup>, a elaboração de *portfolios* individuais a incluírem um diário de aprendizagem e a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras, num processo que se pretendeu reflexivo, interactivo e experiencial, características que consideramos essenciais num processo de formação de professores de línguas. Com efeito, é de notar que a reflexividade é inerente à própria interacção verbal, pois como refere Vasseur (2001): *«Il ne peut y avoir de dialogue sans qu'il y ait prise en compte de la présence de l'autre et de ses réactions, et participation au discours conjointement produit. Cette hétéro-réflexivité va de pair avec une auto-réflexivité, dans laquelle parler pour l'autre, c'est aussi parler pour soi et s'entendre parler à l'autre.»* (:21). Importa pois, que o processo de formação do professor desenvolva nele essa capacidade reflexiva para que possa ser capaz de a promover nos seus aprendentes, que, por sua vez, desenvolverão uma competência de aprendizagem, tornando-se capazes de gerirem autonomamente a sua aprendizagem, para serem capazes de interagirem com o outro na sua língua.

Por outro lado, entendendo o professor como um actor social que possui e desenvolve competências várias mobilizadas em diferentes actividades linguísticas e de ensino, através de estratégias que lhes parecem ser as mais adequadas para a realização de tarefas (Tavares, 2001:48-49), fácil é de perceber a importância da acção para o desenvolvimento de competências. Acção entendida aqui no sentido de interacção com o outro (supervisor, aprendentes, colegas, professores, etc) mas também de planificação e execução de actividades pedagógico-didácticas.

Com base nestes princípios supervisivos, agendámos com as formandas, logo no início do ano lectivo, quatro horas de reunião semanal, pelas quais fomos distribuindo os seminários

---

<sup>1</sup> Este módulo – Da consciência comunicativa à competência intercultural - foi concebido por uma equipa coordenada por Maria Helena Araújo e Sá e constituída por nós e por Manuel Bernardo Canha, no âmbito do projecto ILTE – Intercomprehension in Language teacher Education – coordenado por Ana Isabel Andrade da universidade de Aveiro (Socrates /língua, AcçãoA,56290- CP-98-1-PT-LA,1998 –2001) .

de formação subordinados a diversas temáticas, de acordo com as necessidades que foram evidenciando, e os respeitantes à temática da competência de comunicação intercultural.

Note-se que contámos, ao longo de todo o processo de formação, com a colaboração da supervisora de inglês, desenvolvendo uma formação em línguas e não em língua materna ou em língua estrangeira.

O plano de formação centrou-se na problemática da nossa investigação: a competência de comunicação intercultural. Pretendíamos estimular nas formandas uma evolução no que respeita à forma como perspectivam o ensino/aprendizagem das línguas, nomeadamente no que se relaciona mais directamente com a competência de comunicação a promover. A figura n.º 7 procura sistematizar a organização da formação e do desenvolvimento das estratégias formativas. Note-se que optámos por inscrever neste quadro apenas as estratégias que constituíram objecto de investigação, de modo a podermos realçar os momentos de formação em que ocorreram e a sua relação temporal com as restantes estratégias formativas.

### **2.2.2. Estratégias de formação**

Para dar corpo ao plano de formação, elegemos algumas estratégias formativas, que já enunciámos, e sobre as quais nos debruçaremos em seguida, procurando realçar que se trata de estratégias susceptíveis de induzirem a reflexão sobre o pensamento profissional das formandas e sobre as suas práticas, promovendo, como desejamos, alguma evolução nesse domínio.

Procurámos, fundamentalmente, alicerçar a nossa selecção de estratégias em duas linhas de pensamento estruturadoras : uma, a de que é a aprendizagem experiencial a mais frutífera pois promove um conhecimento de causa; outra, a de que a verbalização oral ou escrita, do que se faz e do que se pensa, em situação social e/ou individualizada, se institui como elemento formativo fundamental pois promove a tomada de consciência da própria actuação e um confronto com as teorias pessoais.

Foi com estas preocupações que recorremos, fundamentalmente, a três estratégias de formação no âmbito deste projecto de investigação :

- aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras;
- análise de situações e de documentos relacionados com a problemática da comunicação intercultural e da competência de comunicação intercultural ( Módulo de formação);
- elaboração de *portfolios* de aprendizagem que deveriam incluir um diário de aprendizagem.



# Plano de Formação

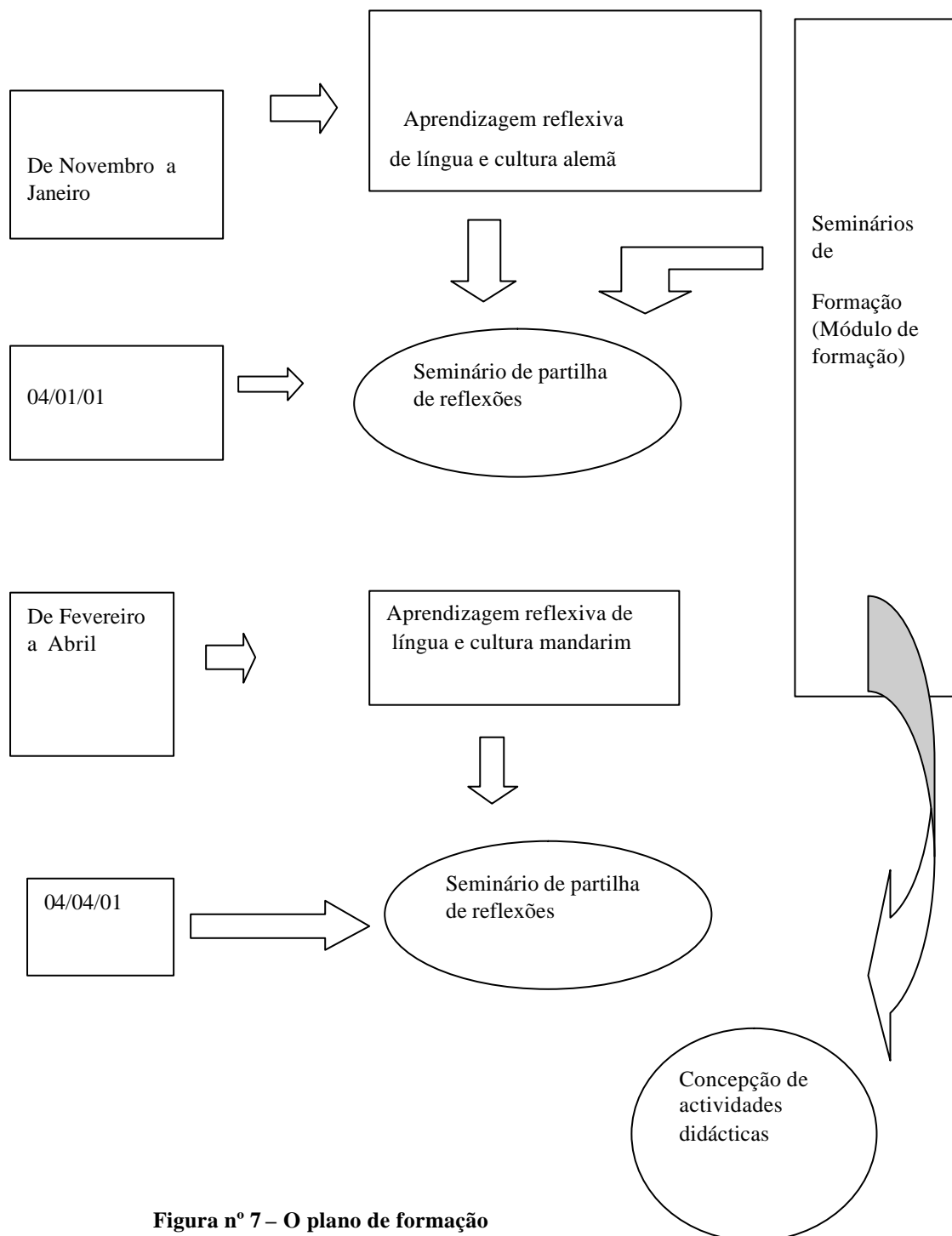


Figura nº 7 – O plano de formação

### 2.2.2.1 Os *Portfolios*

As diferentes acepções da palavra *portfolio* explicam alguma ambiguidade e algumas tensões que têm rodeado a sua utilização. Com efeito, a palavra remete para várias definições (Cf. Lyons, 1998:VII), podendo ser entendida como pasta em que são arquivados papéis diversos ou simples mostruário de trabalhos, acepção com que, normalmente, é utilizado nas áreas ligadas ao Design, Arquitectura, Pintura e Música (Cf. Sá-Chaves *et al*,1996:333).

Assiste-se, actualmente, no plano educativo, a um repensar das potencialidades do *portfolio*, no que à aprendizagem e avaliação de alunos e professores diz respeito. No âmbito deste projecto, deter-nos-emos na sua relação com a formação de professores, domínio em que a realização de uma Conferência anual (desde 1994, em Cambridge, Massachussets subordinada ao tema «Portfolios in Teaching and Teacher Education», bem como numerosos trabalhos de Shulman (1998) de Lyons (1998), e de Sá-Chaves (1996), para só citar alguns, atestam da sua relevância e da sua ligação com um novo conceito de profissionalidade docente assente num paradigma reflexivo.

Não podemos, no entanto, deixar de referir que entre nós, projectos desenvolvidos no âmbito do Instituto de Inovação Educacional e coordenados por Domingos Fernandes e Carlos Cardoso (s.d.), têm contribuído para o repensar das potencialidades deste instrumento no processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

Como reconhece Lyons (1998):

*«Present portfolio experimentation is, however, shaping a new portfolio meaning: the dynamic process of teachers documenting the evidence of their work and growth, gathered and authored by them through careful reflection, shared with colleagues and students, and presented for public discussion and debate about their conceptions of good teaching.» (:VII)*

A análise faseada desta afirmação permitir-nos-á sistematizar as diferentes potencialidades e características que reconhecemos a este instrumento. Atentemos assim, na primeira parte desta afirmação:

- «dynamic process of teachers documenting the evidence of their work and growth»: A construção de *portfolios* apresenta-se como um processo dinâmico, prolongado no tempo e que permite, por isso mesmo, captar o percurso evolutivo do sujeito, dando conta da forma como ele se foi posicionando e de como as suas crenças e perspectivas do processo de ensino/aprendizagem foram evoluindo, isto é do seu desenvolvimento pessoal e

profissional. Como instrumento que se vai construindo à medida que o sujeito se vai, ele próprio, afirmando enquanto pessoa e profissional, os *portfolios* permitem aos professores «*experience the complexity of a constructivist pedagogy. It engages them in an open-ended process that pushes them to revisit their own knowledge and express it in personally meaningful ways.*» (Freidus,1998:51).

- «*gathered and authored by them through careful reflection, shared with colleagues and students*»: O *portfolio* pressupõe a recolha e o registo selectivo de evidências de aprendizagem, a par com uma dimensão reflexiva onde se representam os processos (o que se faz, porque se faz, como se faz, o que se pode fazer, o que se aprende, o que se observa, o que se conclui, etc) que conduzem, acompanham, sustentam e revelam o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. A construção de um *portfolio* é simultaneamente produto e produtora de reflexão, na medida em que, se por um lado, a selecção de trabalhos, o registo de pensamentos e a própria organização do *portfolio* exigem que o sujeito tenha reflectido sobre o que fez, como fez, porque o fez, por outro lado, implicam que o sujeito repense as suas perspectivas e as suas práticas. É ao revelarem essa visão pessoal que o sujeito tem de si e da sua profissão que os *portfolios* se assumem, nas palavras de Shulman (1998:24-25), como um acto de teoria na medida em que são a demonstração das crenças do sujeito, desocultando-as (Cf. Sá-Chaves *et al*,1996:333).

Retomando palavras de Sá-Chaves *et al* (1996:333), diremos que se trata de um instrumento que se pretende «*uma estrutura organizacional do processo individual de formação, de natureza reflexiva, pessoal e dinâmica e com uma coerência interna determinada pela natureza dos seus objectivos previamente explicitados.*» Note-se que, como salientam as autoras, (1996:336) esta reflexão pode e deverá passar por três níveis : da narração de episódios relevantes (nível um) à reflexão sobre factos narrados «*identificando as suas múltiplas e possíveis causas e consequências, sobre o papel dos contextos na determinação dos factos, sobre as funções e papéis desempenhados e sobre as concepções que os sustentam e ainda sobre novos papéis e novas funções que poderiam ser desempenhados à luz de novas concepções.*» (nível dois). O terceiro nível é o da «*reflexão sobre si próprio*», é o momento em que o sujeito questiona os seus papéis, as suas funções, os seus desempenhos e as suas concepções. É neste momento que os sujeitos se tornam «*concomitantemente sujeito reflexivo e objecto da própria reflexão.*» (Cf. Sá-Chaves *et al*, 1996: 336).

Note-se, pois, que os *portfolios* ganham particular relevância por se enquadrarem num paradigma reflexivo de formação de professores que atribui ao sujeito um papel relevante na construção do seu saber profissional. Desenvolve-se, assim, a ideia de que «*o próprio professor e a sua experiência profissional deverão desempenhar um papel determinante na construção do saber profissional*» (Oliveira, 1994), o que só pode ser conseguido pela reflexão crítica e sustentada.

- «*shared with colleagues and students*»: Os *portfolios* têm um carácter individual e personalizado mas, nem por isso, deixam de poder ser o resultado de um processo de crescimento conjunto, isto é, partilhado com colegas e aprendentes. A nosso ver, é, aliás, pela partilha de dúvidas, de ideias, de ansiedades com os outros que o professor desenvolve a sua capacidade reflexiva pois força-se a «narrar-se», isto é, a desocultar o seu íntimo.

No caso específico da supervisão, o *portfolio* pode constituir um instrumento importante de diálogo entre formando(s) e formador, levando aquele a uma «*ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros*» (Sá-Chaves et al, 1996:337).

- «*presented for public discussion and debate about their conceptions of good teaching*»: Salientámos já o carácter personalizado dos *portfolios*, isto é, a sua dimensão privada. Esta última parte da afirmação de Lyons remete-nos para a sua dimensão pública. Falamos de dimensão privada no sentido em que são o resultado de um trabalho individual de selecção, de reflexão, potenciando o auto-conhecimento; de dimensão pública na medida em que tornam público o que é privado, isto é, aquilo que o sujeito considera que o define enquanto profissional, reflectindo assim a sua visão pessoal da sua profissionalidade..

Em síntese, entendemos que o uso do *portfolio* constitui uma importante estratégia supervisiva se não o considerarmos como um mero repositório de trabalhos mas antes como um local em que a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito se vão progressivamente construindo, dando lugar a uma «*powerful, personal reflective learning experience*» (Lyons, 1998c:4)

Permitem a obtenção de «*fotografias*» de percursos únicos e singulares, estimulando e estruturando os processos reflexivos dos seus organizadores, facilitando a auto-formação e podendo evidenciar um balanço de aprendizagens ou de competências. Note-se que nos aproximamos aqui do espírito que preside ao *Portfolio europeu das línguas*, embora sem o mesmo intuito de certificação.

Os *portfolios* inscrevem-se, pois, no âmbito dos novos paradigmas de formação aos quais subjazem os princípios de formação defendidos por Donald Schön (1983;1987) e que nos remetem para uma nova epistemologia da prática, ao integrarem no «*processo descrição-narração-reflexão-(meta)reflexão as experiências práticas e as teorias que as sustentam*» (Sá-Chaves *et al*, 1996:337).

São instrumentos multifacetados aos quais reconhecemos uma dimensão formativa, continuada, reflexiva e compreensiva (Cf.Sá-Chaves *et al*,1996:336). Com efeito, preside-lhes um objectivo permanente de formação, permitindo ao observador (ou ao supervisor, neste caso) compreender a evolução desse mesmo processo orientado por uma lógica reflexiva e não meramente colectora de dados, informações ou observações.

No âmbito da formação de professores de línguas para a competência de comunicação intercultural, pensamos que os *portfolios* permitem aos formandos irem construindo o seu conhecimento acerca dos conceitos em causa, tornando públicas as perspectivas que perfilham acerca do processo de ensino/aprendizagem e forçando-os, em função do novo conhecimento que vão adquirindo e dos *skills* e competências que vão desenvolvendo, a revisitarem essas perspectivas, numa reconstrução constante das suas práticas e teorias.

A análise dos *portfolios* institui-se, nesta perspectiva, como um importante instrumento que desempenha uma dupla função: no contexto da investigação constituem um instrumento de recolha de dados sobre o pensamento do professor e o seu percurso e sobre a ligação entre as reflexões e o seu próprio desenvolvimento enquanto que, no contexto da formação de professores, podem constituir um instrumento para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, sugerimos às estagiárias a elaboração de *portfolios* cuja estrutura ficou ao seu critério. No entanto, dado que a forma narrativa facilita a reflexão, pedimos-lhes que uma das secções a incluir fosse um diário de aprendizagem que acompanhasse e sustentasse a sua aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas, bem como as actividades do módulo de formação. A relevância de que aquele se tem revestido na formação de professores justifica, a nosso ver, que atentemos, em seguida, nas suas potencialidades.

### 2.2.2.2.Os diários de aprendizagem

Ao acedermos, pela narrativa, ao pensamento do professor, acedemos igualmente aos construtos que caracterizam a sua visão da realidade (Cf. Zabalza, 1994:36) e que são, por natureza, *«realidades flexíveis, dinâmicas e provisionais: enquanto modelos representativos e preditivos da realidade são submetidos continuamente à prova e vão-se modificando conforme a experiência»* (Zabalza, 1994: 36). Narrar implica reconstruir (mentalmente) a experiência, reflectindo sobre ela, sobre as suas concepções, teorias pessoais, etc (Holly, 1991). Nas palavras de Trévisse (1994:28) trata-se, pois, de uma *«verbalisation non seulement a posteriori mais écrite : tentative de mise en mots écrits d'une activité représentée à nouveau, deuxième interprétation d'une activité qui a été accompagnée in situ de cette verbalisation intérieure, très imparfaitement décrite précédemment.»*

Por outro lado, e como realça Holly (1991), os registos escritos vão ajudar o professor a clarificar os pressupostos em que assenta a sua acção, a compreender os seus comportamentos e a promover a articulação entre as suas teorias (explícitas e implícitas) e a sua acção.

A realização de um diário de aprendizagem favorece, pois, o processo de auto-formação, estimulando os formandos à construção pessoal dos significados e dos sentidos a atribuir às experiências de ensino/aprendizagem, ao confrontar os seus pensamentos, as suas crenças, as suas teorias com os aspectos concretos da sua prática, permitindo, igualmente, um diálogo dialéctico entre a teoria e a prática.

Zabalza (1994) refere, a este propósito, que o diário se constitui como *«espaço narrativo dos pensamentos dos professores»* (:91), acrescentando, ainda, que *«No diário o professor expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela»* (:91).

Por outro lado, os diários permitem registar (e estudar) a evolução do pensamento dos professores ao longo do decurso do tempo percorrido pelo próprio instrumento. Com efeito, o diário regista os factos e as reflexões à medida que eles vão ocorrendo, fornecendo uma perspectiva longitudinal que permite perceber e captar o fio evolutivo das perspectivas registadas .

No contexto da formação de professores e partilhando da perspectiva de que esta deve decorrer num clima de abertura, de confiança, de interajuda, acreditamos que a partilha e análise em grupo das reflexões escritas permitirá a troca de experiências, a reflexão e o enriquecimento pessoal e profissional conjuntos.

Também Kilbourn (1988) considera que o professor poderá beneficiar de uma análise e reflexão alargadas e multifacetadas sobre as suas práticas bem como melhorá-la pela observação (ainda que indirecta) e reflexão sobre as práticas dos colegas.

Ao supervisor competirá :

- ajudar os estagiários a estruturar os seus diários de aprendizagem, partindo de perguntas mas tornando-os cada vez mais autónomos nessa redacção;
- ajudar à análise das mesmas, de modo a que possam tirar conclusões sobre os diferentes padrões de actuação e encontrar os problemas que necessitam de remediação;
- criar um clima que permita que esses registos escritos sejam partilhados, habituando assim aquele grupo de estagiários a dividir, discutir e tentar gerir as angústias e os sucessos relatados que poderão ser formativos para todos os intervenientes.

Note-se que, no âmbito deste projecto, embora tenhamos dado às formandas liberdade para reflectirem sobre a sua formação em geral, lhes pedimos que reflectissem, focalizadamente, em torno de algumas questões (ver Anexo nº3) a propósito da sua experiência de aprendizagem reflexiva de uma língua estrangeira desconhecida, estratégia formativa sobre a qual nos debruçaremos em seguida.

Consideramos que a redacção de diários de aprendizagem permitirá às formandas estabelecerem a articulação entre as experiências concretas de ensino, as suas experiências, sentimentos, frustrações, alegrias enquanto aprendentes de línguas estrangeiras desconhecidas e enquanto sujeitos que desenvolvem conhecimento, *skills* e atitudes relativamente à comunicação intercultural e à competência de comunicação intercultural. No fundo, o diário de aprendizagem, ao levá-las a reflectirem sobre o que fazem, o que aprendem, o que vivem, permitir-lhes-á, cremos, fazer a síntese do que pela experiência aprendem, levando-as a organizarem o seu pensamento e a crescerem pessoal e profissionalmente.

Na perspectiva da investigação, acreditamos que estes registos fornecem dados que permitirão tirar conclusões sobre a evolução e desenvolvimento do professor nas suas dimensões pessoal e profissional.

### **2.2.2.3.A Aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas**

Como vimos, assiste-se, actualmente, no domínio da formação de professores, a uma preponderância do paradigma reflexivo, insistindo-se sobre a importância de se promover um profissional reflexivo. Schön (1983), Zeichner(1993), Smyth (1989), Tavares & Alarcão

(1987) são alguns dos autores que têm defendido o paradigma reflexivo. Com efeito, a reflexão promove não só as capacidades de investigação sobre a acção, mas também a conceptualização das teorias subjacentes a cada sujeito, permitindo-lhes desenvolverem novos raciocínios e novas formas de agir.

No âmbito deste projecto, entendemos que, para que os formandos sejam capazes de promover um ensino de línguas reflexivo, importa que possam, eles-próprios, experimentar situações de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras, num momento tão importante da sua formação como o é o do estágio, momento em que assumem um duplo papel: o de professores e o de aprendentes.

As experiências de aprendizagem de uma língua estrangeira no âmbito da formação de professores são já prática corrente, embora talvez não entre nós, desde os anos 60, sendo referidas por autores diversos. Porquier (1994), por exemplo, traça uma perspectiva diacrónica dos recursos a este tipo de formação, sublinhando que:

*«La principale justification, à l'intérieur d'une formation méthodologique et didactique large, en est devenue, au cours des années 1970, la sensibilisation aux diverses dimensions (linguistique, psycholinguistique, culturelle) de l'apprentissage des langues ("pour comprendre comment s'apprend une langue, mettez-vous dans la situation d'un apprenant-observateur").*

(:3)

O autor enfatiza, pois, a ideia de aprendizagem experiencial como factor preponderante na formação. Contudo, a vivência, *per si*, não é suficiente, necessitando de ser complementada e sustentada por actividades de carácter introspectivo, de auto-observação, de entre as quais se destaca o diário de aprendizagem (Cf. Porquier, 1994:3-4). O mesmo autor (*idem*) considera, a este propósito, que *«Parmi les démarches introspectives empiriques visant à une élucidation des phénomènes d'apprentissage, le journal de bord rejoint et peut enrichir à certains égards d'autres moyens d'investigation (observation participante, autoconfrontation, entretiens, enquêtes) lus ou moins dirigés.»* (:4). Note-se, aliás, que vários investigadores submeteram-se eles próprios a essa experiência de aprendizagem reflexiva de uma língua desconhecida, redigindo igualmente um diário (Cf. Porquier, 1994:4; Grandcolas, 1994:).

Em França, onde esta aprendizagem reflexiva de uma língua estrangeira desconhecida é obrigatória em algumas licenciaturas, experiências coordenadas por Grandcolas (1991a) têm tomado como base o vasto leque de línguas de opção oferecidas pela própria universidade ou institutos de línguas, o que permite que o formando se encontre numa turma cujo público é



muito diverso e cujos professores são também eles diversos, o que enriquece a experiência e a partilha. Cada semana os aprendentes redigem um diário de aprendizagem onde relatam e analisam o desenrolar da sessão, bem como as suas reacções pessoais. Podem, igualmente, apresentar um relatório global ou, por vezes, aprofundar determinado aspecto a partir de fichas de orientação propostas. No final redigem uma síntese onde fazem o balanço do que aprenderam. Grandcolas (1991c) conclui que:

*«Quelle que soit la méthode utilisée, à la fin de cette expérience, les étudiants confrontés à la variété des rôles et des situations, pourront mieux comprendre les attentes de leurs élèves, tout en leur faisant accepter des modifications d'attitude et de comportement. Celle qui est le plus souvent soulignée dans les journaux de bord est liée à l'autonomie. Grâce à leurs lectures, les discussions et les comptes rendus, les apprenants/observateurs ont mieux réussi que la moyenne du groupe : ils ont découvert des moyens personnels pour mieux assimiler le contenu qu'on leur enseignait, et surtout ils ont mis en pratique une approche critique qui mette constamment en cause le contenu, en le relativisant et en l'adaptant à leurs stratégies et besoins particuliers. Ce sont là des atouts importants, à la fois pour leur apprentissage et leur formation.»*

( :58)

Por outro lado, os formandos encontram-se para compararem metodologias, estratégias de aprendizagem ou fenómenos de interacção nos diferentes grupos (Grandcolas,1991c:51), sendo os diários lidos semanalmente e comentados. Grandcolas (1991b) realça o valor formativo dos diários de aprendizagem pois *«Tous disent que le journal de bord leur permet de revoir leur cours de langue et de mieux structurer leurs connaissances, plusieurs signalent que l'expérience les valorise aux yeux des autres et qu'écrire sur soi est pour eux très gratifiant(..).»* (:2)

Reflectindo sobre os contributos desta dupla experiência de aprendizagem reflexiva de uma língua estrangeira e de redacção de um diário de aprendizagem, conclui a mesma autora (1991b) que tal :

*«stimule la réflexion sur les aspects affectifs, psychologiques, relationnels de l'apprentissage. Elle prépare plus directement à la formation par les commentaires qu'elle entraîne sur les*

*objectifs pédagogiques, les modalités de travail, l'évaluation. Elle sensibilise concrètement aux exigences de l'enseignement : précision des consignes, variété du matériel et adéquation de ce matériel à l'activité, gestion du temps et de l'espace. Lors de la formation ultérieure spécialisée interviendront d'autres types d'analyse de classe: soit le futur enseignant sera observateur extérieur au groupe, soit il fera lui même ses premiers cours. Dans les deux cas, il sera mieux préparé à tirer parti de ces observations.» (:10)*

Note-se que, nestes casos descritos por Grandcolas, a experiência ocorre, ao contrário do que acontece no nosso projecto, num momento anterior ao estágio. Parece-nos, porém, igualmente frutífero que tal experiência ocorra em simultâneo com esta etapa de formação inicial, na medida em que, encarnando um duplo papel – o de aprendente e o de professor –, o formando estará particularmente desperto para aspectos específicos do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras (aspectos afectivos, estratégias de aprendizagem, etc).

Uma outra experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras desconhecidas no âmbito de uma formação de professores para o ensino precoce de línguas foi coordenada por Clara Ferrão Tavares (2001). A autora descreve um projecto de formação de professores para o plurilinguismo durante o qual foram privilegiadas estratégias de formação como o confronto dos formandos com aquilo que designa *situations-choque* (Tavares, 2001:49), isto é, situações de contacto com línguas estrangeiras variadas durante as quais tiveram que mobilizar estratégias de intercompreensão diversificadas. Num segundo momento, os formandos participaram numa experiência de aprendizagem de russo tendo, igualmente, elaborado um diário de aprendizagem que, segundo a autora, lhes permitiu *«intégrer leurs impressions à leurs lectures et de reconstruire leur parcours »* (idem:52). O projecto visava levar os formandos à consciencialização das diferentes componentes de uma competência comunicativa no sentido lato (aspectos linguísticos, não-verbais, icónicos, etc) promovendo, em simultâneo, uma competência plurilingue e pluricultural (idem: 47-8), objectivos que se aproximam dos que presidem ao nosso projecto.

Assim, tendo por base estes princípios e objectivos, introduziram-se, no programa de formação destas estagiárias, dois módulos de línguas estrangeiras desconhecidas. Um primeiro módulo decorreu de Novembro a Janeiro e consistiu na aprendizagem de alemão, tendo sido orientado por uma professora nativa da língua já com largos anos de experiência profissional em Portugal, que se voluntariou a colaborar connosco. O segundo módulo, que

decorreu de Fevereiro a Abril, centrou-se na aprendizagem de língua e cultura mandarim e foi orientado por uma falante nativa bolseira da Universidade de Aveiro. As sessões foram videogravadas para que momentos relevantes pudessem ser posteriormente analisados em seminários.

Note-se que foi nossa preocupação estimular, numa primeira fase, o contacto com um universo linguístico e cultural não muito distante do das formandas enquanto que, num segundo momento, procurámos o choque linguístico e cultural, pois acreditámos que estariam, já, mais despertas para determinados factores no ensino/aprendizagem das línguas e culturas, bem como para o papel da cultura ou para os repertórios estratégico-comunicativos que podem ser mobilizados.

Foi, igualmente, pedido às formandas que registassem nos seus diários de aprendizagem as suas reflexões acerca desta experiência. Para tal, socorremo-nos de algumas questões orientadoras (ver Anexo nº3) que lhes fornecemos, deixando-lhes, porém, a liberdade, de escolherem as que mais as interessassem ou de reflectirem sobre qualquer outro aspecto.

Essas questões pedagógicas eram comuns aos dois blocos - alemão e mandarim - e encontravam-se estruturadas por temáticas:

- reflexão prévia (expectativas relativamente à aprendizagem daquela língua);
- confronto com o início da aprendizagem (coincidência ou não das expectativas com a realidade; novas percepções da relevância daquela aprendizagem);
  - o professor e a metodologia ;
  - o professor enquanto comunicador;
  - as estratégias de comunicação (esta temática foi introduzida apenas no caso do alemão por ser nessa experiência que mais fortemente se fez sentir e envolveu a gravação das aulas e posterior visualização de excertos significativos);
- balanço final.

Incluiu-se, igualmente, uma página de diário controlada que procurava fazer um balanço de todo o processo de formação.

Note-se, ainda, que, como se constata pela análise da figura n.º 7, dois seminários foram dedicados à partilha de reflexões, tomando por base os registos das formandas nos seus diários.

Embora já nos tenhamos debruçado sobre os diários de aprendizagem enquanto estratégia de formação, convém aqui reflectir um pouco mais aprofundadamente sobre o papel desta estratégia na aprendizagem reflexiva de uma língua estrangeira.

Vasseur (1994) refere que a redacção dos diários de aprendizagem tem proliferado com se de uma moda se tratasse, *«le journal de bord fait partie de ces tâches introspectives, réflexives qui devraient, pense-t-on, permettre d'obtenir des informations sur les activités cognitives de l'apprenant (...).A condition de situer et contrôler la mise en place d'une telle tâche.»* (:17)

Para a autora, trata-se de *«faire parler l'apprenant, le faire écrire, sur ce qu'il fait, ce qu'il comprend, ce qu'il cherche à faire quand il utilise et apprend le système linguistique de l'autre.»* (idem). É, no entanto, uma experiência com riscos. Corre-se, por exemplo, o risco de afastamento entre o que o sujeito faz e o que diz que faz, pelo que se trata de um instrumento cujo grau de fiabilidade é relativo. A autora, que reconhece o importante papel na formação de professores da redacção dos diários de aprendizagem, considera que esta metodologia deve ser uma actividade orientada que dê lugar ao intercâmbio de ideias, interactiva e sobre a qual tenha havido concordância no início relativamente a: objectivos, condições e modalidades, o que procurámos fazer no âmbito do nosso projecto.

Na mesma linha de pensamento, Grandcolas (1994) considera que a actividade deve ser cuidadosamente preparada *«guidée, couplée, donnant lieu à échange, progressive»*.(:13) A autora (1994) defende ainda que *«L'intérêt de ces journaux pour la formation est multiple : réflexion personnelle, prise de conscience de la variété des stratégies, promotion d'un apprentissage centré sur l'apprenant, manipulatín du métalangage, application des concepts vus en cours.»* (:12)

Também, Florence Mourlhon-Dallies (1994), referindo-se a um curso de iniciação ao alemão incluído na Licenciatura de francês, língua estrangeira, em Paris III, considera o diário como *«l'occasion de renouer avec la condition d'apprenant mais aussi d'observer concrètement les différentes méthodologies introduites dans le cours de didactique de cette formation.»* (:15-16)

Como sublinha Martinez (s.d.:47), o objectivo desta aprendizagem não é o de *«viser à un niveau de compétence dans cette langue, mais de réfléchir sur le processus d'acquisition d'une langue étrangère, puis des langues étrangères en général et de retracer ce parcours à travers un "journal"»*, pelo que, de entre os diversos dispositivos disponíveis para a formação de professores (observação de aulas, *«leçons-choc»*, grelhas de análise,etc), ganha particular relevância o diário de aprendizagem. O autor acrescenta ainda que *«Le JA [journal d'apprentissage] se donne comme un récit rédigé pour partie à la première personne. Il retrace d'abord l'apprentissage de manière linéaire pour aboutir, avec le recul nécessaire, à une synthèse étoffée.»* (:47)

O diário não é redigido para aprovar ou desaprovar as escolhas pedagógicas do professor:

*«il vise à ne rien laisser dans l'ombre de représentations mentales souvent plus ou moins conscientes et suscite les (re)mises en question les plus catégoriques. Ce qui est en jeu, c'est la réévaluation des rapports dans la triade «objet (:langue à apprendre) / apprenant / enseignant», ces termes étant bien entendu inscrits dans un contexte d'enseignement /apprentissage sociétal où finalement, comme le suggérait Louis Porcher en évoquant l'entrée du sociologique dans le didactique, l'objectif est que «les implicites (soient enfin) déclinés»» (Martinez,1994:49).*

Para Martinez (1994), aliás, o diário de aprendizagem apresenta um duplo interesse *«il rend possible un examen panoramique des situations d'apprentissage et des stratégies des apprenants; il met en évidence d'autre part, l'écart entre les faits objectifs et la représentation qui en est donnée a travers le document.» (: 49)*

No fundo, esta metodologia perspectiva-se como um processo de descoberta, um meio de explorar e de relacionar ideias, de associar teoria e prática. Simultaneamente, sendo um método centrado no aprendente, responsabiliza-o pelo seu processo de formação (Cf. Grandcolas,1991:13).

Em síntese, o diário de aprendizagem, ao acompanhar, estruturar e sustentar a aprendizagem de uma língua estrangeira, assume-se como o momento privilegiado de auto-reflexão, de auto-avaliação, de tomada de consciência quer das estratégias de aprendizagem quer dos factores que influenciam o próprio processo de ensino/aprendizagem (Cf. Matsumoto, 1993; Romney, 1994; Grandcolas, 1994:7). No fundo, os diários de aprendizagem e os momentos de partilha nos seminários de formação conferem à experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira o seu carácter reflexivo e formativo.

Trata-se assim de vivenciar uma aprendizagem reflexiva de uma língua estrangeira que permita às formandas:

- conhecerem-se melhor enquanto aprendentes, isto é, observarem-se e analisarem-se durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira desconhecida;
- experienciarem e compreenderem melhor os factores e mecanismos (metodologias, diferentes papéis do grupo e do professor, atitudes, *skills*, conhecimentos) que interferem na aprendizagem de uma língua estrangeira desconhecida;

- tomarem consciência dos repertórios linguístico-comunicativos e estratégicos que podem mobilizar para a aprenderem;
- partilharem em grupo e com o supervisor reflexões, experiências, teorias pessoais, dúvidas, etc (socialização de crenças e teorias pessoais).

Em síntese, pretendíamos analisar até que ponto esta experiência os torna mais conscientes dos diferentes factores que interagem no processo de ensino/aprendizagem das línguas.

Assim, procurámos proporcionar aos formandos uma experiência de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas fornecendo-lhes um dossier (ver Anexo nº3 ) que pretendia orientá-los na reflexão, servindo de base aos diários de aprendizagem que deveriam ir redigindo e que foram posteriormente objecto de partilha e de análise nas sessões de formação. Essas sessões de formação procuraram alargar o âmbito da reflexão, permitindo o cruzamento de perspectivas, de experiências, de sentimentos.

#### **2.2.2.4. Seminários de Formação/Módulo de Formação**

Para além da partilha de reflexões (diários de aprendizagem), de experiências e de teorias pessoais, os Seminários pretendiam-se um espaço e um momento em que as formandas, orientadas pela supervisora, alargassem os seus conhecimentos prévios acerca da competência de comunicação intercultural e reflectissem sobre as implicações pedagógico-didácticas e de formação colocadas por esta noção.

Para tal, incluímos no seu projecto de formação um módulo (ver Anexo nº 4) que se estruturou da forma que a figura nº 8 procura sistematizar.

Na primeira sessão, realizada a 25 de Setembro de 2000, começámos por reflectir sobre o conceito de comunicação e sobre as distâncias que os falantes devem vencer para comunicarem, partindo, para tal, de uma citação de Irene Fonseca (ver anexo nº4). Procurou-se conceptualizar as situações de comunicação como situações de co-construção de sentido (cultural, social, linguístico, etc), caracterizadas pela resolução de conflitos de várias ordens, mediante a mobilização pelos sujeitos dos seus repertórios verbais.

Com a actividade dois, realizada a 27/09/2000, e que tomou como base a análise de um excerto da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* referente ao encontro de Pero Dias com um negro, procurámos direccionar a atenção das formandas para o comportamento dos sujeitos envolvidos, realçando a importância da dimensão afectiva na interacção, isto é, chamando a atenção para a vontade que o sujeito revela (ou não) em querer interagir com o outro, o que o

leva a mobilizar todas as suas competências e, nomeadamente, a competência estratégica, discutindo, em seguida, o contributo desta dimensão afectiva para o sucesso/insucesso da comunicação.

Para a actividade três (18/10/2000) seleccionámos três textos exemplificativos de situações de comunicação não conseguida, pedindo às formandas que, partindo destes e de outras situações de comunicação intercultural de que se lembrassem, identificassem possíveis obstáculos à comunicação.

A actividade quatro (8/11/2000) procurou levar as formandas a reflectirem sobre o poder da palavra/ língua como meio de comunicação/interacção com o outro, como meio de acesso ao conhecimento e, em especial, como meio de acesso a outras línguas. Iniciámos, nesta fase, a reflexão em torno das implicações dessa concepção de língua relativamente às finalidades curriculares do ensino/aprendizagem das línguas e ao perfil do professor de línguas.

Com a actividade cinco (22/11/00), colocámos o enfoque no perfil dos sujeitos actores da comunicação intercultural, elaborada pelas formandas a partir da análise de situações específicas de comunicação. Como corolário dessa actividade pedimos às formandas que confrontassem os perfis por elas elaborados com os perfis definidos por Jandt, Candelier e Byram, enriquecendo, assim, a sua reflexão e chamando-lhes a atenção para dimensões que não haviam considerado.

A actividade seis (3/01/01) centrou-se, ainda, na análise dos perfis do comunicador intercultural, tomando como base textos e situações de comunicação variadas e com graus de sucesso igualmente variados. Nesta sessão discutimos a relevância de cada dimensão do perfil para o sucesso /insucesso da comunicação.

Tendo já analisado e definido perfis de falantes interculturais e tendo, igualmente, visto como, em situação de comunicação, esses perfis são, podem ser ou devem ser mobilizados, procurámos, com a actividade sete (17/01/01), confrontá-las com os seus próprios perfis. Pretendíamos, por um lado, que as formandas reflectissem sobre os diversos aspectos (competências, atitudes e *skills*) dos comportamentos dos sujeitos que facilitam ou dificultam a resolução dos diversos problemas que se colocam nas situações de comunicação intercultural, para que, num segundo momento, reflectissem sobre os seus próprios perfis enquanto comunicadoras interculturais. Para tal, recorreremos às gravações e transcrições de entrevistas que lhes fizéramos logo no início do ano lectivo com o intuito de estabelecermos os seus perfis linguístico-comunicativos.

Objectivos	Conteúdos	Estratégias/ Actividades	Actividade nº	Data
<p>Analisar e conceptualizar as situações de comunicação plurilingue em termos de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- características</li> <li>- sentidos construídos</li> <li>- perfis e comportamentos dos sujeitos</li> <li>- grau de sucesso</li> </ul> <p>Experimentar situações de comunicação intercultural como forma de tomar consciência de um perfil próprio de comunicador</p> <p>Analisar questões implicadas na escolha de uma língua franca como modo se superar dificuldades /obstáculos na comunicação</p>	<p>Comunicação intercultural :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos;</li> <li>- Conflitos/problemas</li> <li>- Estratégias de resolução de problemas</li> <li>- Factores de sucesso/insucesso</li> </ul> <p>Competência de comunicação intercultural</p> <p>Perfil do Comunicador intercultural</p>	<p>Comentário de textos;</p> <p>Análise de situações, documentos e textos</p> <p>Análise de entrevistas</p> <p>Reflexão</p> <p>Análise de tipologias de estratégias</p>	1 a 12	<p>25/09/00</p> <p>27/09/00</p> <p>18/10/00</p> <p>8/11/00</p> <p>22/11/00</p> <p>3/01/01</p> <p>17/01/01</p> <p>24/01/01</p> <p>7/02/01</p> <p>21/02/01</p> <p>8/03/01</p> <p>11/04/01</p>
<p>Compreender o papel deste tipo de comunicação na educação linguística dos sujeitos e inferir as suas implicações pedagógico-didáticas e supervisivas</p>	<p>O ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalidades e objectivos</li> <li>- A competência de comunicação intercultural e o perfil do aprendente e do professor de línguas</li> <li>- Perspectivas e implicações pedagógico-didáticas e supervisivas da abordagem da competência de comunicação intercultural</li> <li>- Perfil do aprendente de línguas</li> <li>- Perfil do professor de línguas;</li> </ul>	<p>Análise de documentos</p> <p>Análise de planificações didáticas</p> <p>Produção de texto</p>	13 a 16	<p>26/04/01</p> <p>2/05/01</p> <p>9/05/01</p> <p>16/0/01</p>
<p>Desenvolver atitudes positivas, conhecimento e <i>skills</i> necessários à promoção de um trabalho didáctico orientado para a promoção nos aprendentes de uma competência de comunicação intercultural</p>	<p>Metodologias e estratégias pedagógico-didáticas orientadas para a promoção da competência de omunicação intercultural</p>	<p>Concepção e análise crítica de actividades didáticas</p>	17	23/05/01

**Figura nº 8 - Módulo de formação**



A actividade oito (24/01/01) procurou promover o debate da questão da língua franca, relacionando este conceito com esforços mundiais potenciadores do entendimento entre os povos e contrapondo-a à diversidade linguística e cultural que caracteriza o mundo e, em particular, a Europa. Ao mostrarmos a incapacidade da língua franca em responder cabalmente à necessidade de comunicação entre sujeitos com origens e comportamentos linguísticos e culturais diferenciados, procurámos consciencializá-las das razões que levam a uma re-orientação do discurso didáctico no sentido da promoção de uma competência de comunicação intercultural. Centrámos, assim, a nossa atenção nas razões que levam a que, actualmente, as orientações do Conselho da Europa girem em torno da associação de um novo conceito de cidadania europeia com a promoção do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras propondo, nomeadamente, a promoção nos aprendentes de competências plurilingues e pluriculturais que o levem a desempenhar o papel de mediadores interculturais.

Assim, a actividade nove (7/02/01) introduziu os conceitos de competência de comunicação e competência de comunicação intercultural, debatendo-se, em seguida, a relevância e implicações de ambos os conceitos para o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

Com a actividade dez (21/02/01) procurou-se levar as formandas à identificação de estratégias de comunicação e à familiarização com tipologias de estratégias.

A actividade onze (realizada a 8/03/01) conduziu-nos à reflexão em torno do conceito de comunicação intercultural e dos obstáculos a este tipo de comunicação, procurando analisar situações representativas. Para tal, seleccionámos situações de comunicação intercultural quer plurilingues quer na língua materna (textos, filmes ou outros documentos) de graus de sucesso variados e, em seminário, debatemos a caracterização destas situações, os comportamentos e atitudes dos interlocutores, as estratégias de comunicação utilizadas, procurando estabelecer relações entre o grau de sucesso da comunicação e os perfis dos sujeitos nelas envolvidos, bem como as estratégias mobilizadas. Realçámos a importância, para o sucesso da interacção, de ambos os interlocutores se empenharem, revelando vontade, curiosidade e prazer na interacção com o outro. No sentido de chamarmos a atenção para a importância da competência estratégica do falante, analisámos, igualmente, textos teóricos e situações práticas relativas às estratégias de comunicação debatendo, por um lado, as tipologias de estratégias existentes e, por outro lado, reflectindo sobre a actualização/mobilização dessas estratégias na prática.

A actividade doze (11/04/01) tomou como base um texto exemplificativo de uma situação de comunicação não conseguida, a partir do qual as formandas identificaram estratégias de comunicação (produção) que estiveram na sua origem.

Em seguida, analisámos os programas educativos e outras recomendações curriculares (actividade treze realizada a 26/04/01), procurando reflectir sobre as implicações educativas dos conceitos em análise e ver de que forma tais conceitos são tratados pelos discursos educativos.

Neste âmbito, procurámos analisar actividades didácticas orientadas para a promoção deste tipo de competência quer em aula de língua materna quer em aula de língua estrangeira – actividade catorze (2/05/01) - procurando estudar que tipo de programas de intervenção ou estratégias didácticas podem levar o aluno à consciencialização e ao desenvolvimento da competência de comunicação intercultural.

A actividade quinze (realizada a 9/05/01), ao sugerir uma produção escrita subordinada ao tema «A competência de comunicação intercultural na escola», procurou constituir-se como um momento de balanço de toda a reflexão efectuada até ao momento .

Aliada a esta problemática, discutimos, igualmente, o perfil do professor de línguas (actividade dezasseis realizada a 16/05/01), no âmbito de uma formação para o plurilinguismo, e procurámos, em seguida, levar as formandas a conceberem actividades didácticas que visassem o desenvolvimento nos aprendentes da competência de comunicação intercultural (actividade dezassete).

Conscientes das potencialidades estruturadoras da escrita mas igualmente das potencialidades enriquecedoras da partilha e do debate, procurámos, na realização deste módulo, equilibrar as actividades de produção escrita (individual e colectiva) e as de produção oral (debate/ troca de opiniões ).

## **Síntese**

Neste capítulo, abordámos a problemática da supervisão de professores e, em particular, as implicações de uma Didáctica do Plurilinguismo para a formação de professores de línguas, contextualizando e descrevendo a formação que desenvolvemos no âmbito deste projecto de investigação.

Procurámos, assim, explicitar as nossas posições relativamente à formação de professores de línguas, fundamentando o nosso plano de formação no princípio de que uma formação reflexiva-experiencial pode melhorar o processo de ensino/aprendizagem das línguas.

## **Capítulo III**

### **A metodologia de recolha e tratamento de dados**

## Introdução

Procuraremos, neste capítulo, explicar como, ao longo dos nove meses de formação que acabámos de descrever, fomos recolhendo e tratando os dados que suportam as conclusões a que chegámos com esta investigação.

Neste âmbito, e dado que pretendíamos recolher informação sobre os efeitos das estratégias de formação por nós propostas nas concepções e nas atitudes das formandas face ao desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural nos alunos, preocupámo-nos em auscultar e observar a reflexão que iam formulando sobre o seu pensamento e a sua acção e, por outro lado, verificar como isso se reflectia na sua capacidade de planificar actividades didácticas orientadas para o desenvolvimento dessa capacidade.

Assim, na primeira secção deste capítulo, procuramos justificar a utilização dos diversos instrumentos de recolha de dados que elegemos no âmbito de uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa como é a nossa, e apresentar as razões da sua conjugação neste projecto de investigação. Na segunda secção, apresentamos e definimos os instrumentos que auxiliaram o tratamento dos diversos dados recolhidos.

### 3.1. Metodologia de investigação: estudo de caso

A opção metodológica da nossa investigação enquadra-se no estudo de caso definido por Yin (1994) como:

*« an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident » (:13).*

Pareceu-nos ser esta a metodologia mais indicada para o nosso estudo, dadas as ligações estreitas do nosso objecto de estudo (os professores em formação) com o contexto (formação inicial). Para além disso, e como referem Pardal & Correia (1995):

*«Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização.» (:23)*

Ora, conhecer e caracterizar o impacte das estratégias de formação por nós propostas no desenvolvimento profissional das formandas era precisamente o nosso grande objectivo.

Assim, encarámos cada um dos professores em formação com quem trabalhámos como um caso a estudar de modo intensivo, no sentido de obtermos uma descrição, tanto quanto possível, rica e completa dos significados do fenómeno em estudo, feita a partir das interpretações dos dados obtidos.

Encontramos, igualmente, no nosso estudo as principais características atribuídas por Merriam (1988) ao estudo de caso. Com efeito, focaliza-se num fenómeno particular, apresentando uma dimensão descritiva já que se pretende, como produto final, uma descrição, o mais completa possível, do fenómeno que está a ser estudado, e uma dimensão heurística porque pretende conduzir à compreensão desse fenómeno.

Para além disso, apresenta ainda um carácter holístico ao ter em conta a realidade na sua globalidade. No estudo de caso, o investigador é um intérprete activo dos dados recolhidos, um explorador que vai adaptando o rumo da sua investigação aos dados que vai colhendo, tendo pois por base o raciocínio indutivo.

O investigador torna-se participante no caso e os participantes constróem a realidade que se estuda, conferindo-lhe, assim, o carácter dinâmico e evolutivo. O caso apresenta, como afirmam Marcelo & Parrilla (1991), peculiaridades e pormenores que o diferenciam de outros.

Metodologicamente, o estudo de caso recorre a diferentes técnicas de recolha e análise de dados, apresentando, como reconhece Nunan (1992), semelhanças com o estudo etnográfico, não só nos métodos mas igualmente na filosofia e na preocupação de efectuar um estudo em contexto.

Com efeito, num estudo de caso analisa-se algo com o objectivo de o compreender, o que implica um exame sistemático, detalhado, intensivo, em profundidade e interactivo (Cf. Bogdan & Biklen, 1994).

Por outro lado, o nosso estudo situa-se na área da investigação pedagógica (Cf. Bogdan & Biklen, 1994), cujo objectivo é promover a mudança individual pela formação colaborativa.

O processo de formação dos participantes e a investigação a realizar são coincidentes no tempo, recaindo esta no estudo da relação entre a metodologia de formação proposta e o desenvolvimento profissional dos professores.

Como metodologia qualitativa reconhecemos-lhe as cinco características apontadas por Bogdan & Biklen (1994), embora estejamos conscientes de que não é necessário uma investigação qualitativa preencher todos estes requisitos para assim se poder classificar.

O primeiro requisito enunciado pelos autores prende-se com a figura do investigador que desempenha um papel preponderante já que pode passar muito tempo inserido no

contexto da investigação. O investigador movimenta-se nesse espaço, aí recolhendo todas as informações possíveis, pois *«as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência»* (Bogdan & Biklen, 1994:48).

Os autores apontam, igualmente, a especificidade dos dados recolhidos compostos por transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, etc que são apresentados sob forma descritiva e não reduzidos a símbolos numéricos.

Por outro lado, as investigações qualitativas focalizam-se mais no processo do que no produto, isto é, incidem na compreensão do caminho trilhado até à obtenção dos resultados.

Este tipo de investigação apresenta, como quarta característica, um carácter aberto pois não se tentam confirmar hipóteses mas construir conhecimento com base nos elementos que os dados disponibilizam.

Com última característica, Bogdan & Biklen (1994) apontam-lhe a finalidade de tentar descobrir os significados que os sujeitos atribuem àquilo que fazem.

Face ao exposto e se relembarmos as finalidades da nossa investigação, verificamos que o caminho a seguir apontava para o da investigação qualitativa.

É pela descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, que implica não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados, que se pretende assegurar a sua fiabilidade.

A validade interna, isto é, a correspondência entre os resultados e a realidade, será assegurada pela utilização de várias fontes de dados.

Com base na classificação proposta por Hitchcock & Hughes (1995), consideramos o nosso estudo de caso como descritivo uma vez que nos interessa descrever e compreender casos particulares para depois formular teorias.

Acreditamos, ainda, que dada a natureza da pesquisa, a opção metodológica mais adequada é a de uma análise de conteúdo do material por nós recolhido, procurando *«efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.»* (Vala, 1986:104).

### **3.2.A recolha de dados**

Desde o início, estabelecemos como prioridades para a nossa investigação verificar se as estratégias de formação por nós propostas se revelariam favoráveis para a sensibilização das formandas para as implicações da problemática da competência de comunicação

intercultural no domínio do ensino/aprendizagem das línguas e para a evolução das suas concepções e práticas como docentes de línguas (materna e estrangeira).

Convém realçar que encarámos, sempre, o trabalho com as línguas na escola numa perspectiva curricular global e transversal, excluindo as tradicionais compartimentações entre língua materna e língua(s) estrangeira(s).

Preocupámo-nos, assim, em identificar as concepções de língua, de aula de línguas, de professor de línguas e de aluno de línguas das formandas, concepções essas que considerámos fundamentais para caracterizar a forma como as formandas iam encarando as finalidades curriculares da aula de línguas, por forma a averiguar do seu percurso evolutivo ao longo do processo de formação. Considerámos, igualmente, oportuno verificar como é que as formandas perspectivavam a formação de professores de línguas pois, como defendemos noutro ponto deste trabalho, consideramos que a temática em estudo implica que se repense essa formação. Por outro lado, a análise destas concepções permitir-nos-ia, igualmente, verificar o grau de consciência revelado pelas formandas relativamente aos objectivos da sua formação e, eventualmente, às modificações que tal formação tinha implicado.

Tendo em mente estas preocupações, entendemos diversificar os instrumentos que nos poderiam possibilitar uma recolha de dados favorável aos nossos propósitos de investigação, e procurámos fazê-los coincidir com algumas das estratégias de formação que escolhemos desenvolver no contexto de um modelo experiencial-reflexivo de formação de professores, a que já aludimos anteriormente.

Assim, pensámos, inicialmente, recorrer a algumas das estratégias de formação desenvolvidas, tomando como instrumentos de recolha de dados as intervenções das formandas nos seminários de formação realizados e os seus registos nos *portfolios*. Dada, porém, a grande quantidade de dados recolhidos, limitámos a nossa análise (sobre as concepções das formandas) aos dados obtidos através dos *portfolios* das formandas, por os considerarmos como um instrumento que acompanha o percurso evolutivo dos sujeitos, permitindo o acesso aos seus construtos pessoais e às suas práticas.

Relativamente às práticas das formandas, optámos por analisar as planificações por elas incluídas nos *portfolios* e, dada a insuficiência de dados, estendemos a nossa análise aos seus dossiers individuais (planos de aulas assistidas e regidas) de língua estrangeira.

Dado que pretendíamos verificar o impacte das estratégias de formação por nós propostas no desenvolvimento profissional dos formandos, isto é, verificar de que forma estas estratégias promoviam uma evolução das concepções e das práticas, tornava-se necessário recolher, do conjunto de dados obtidos ao longo do processo de formação,

informações que pudessem revelar-nos o grau de consecução do nosso objectivo e, consequentemente, possibilitar-nos avaliar o plano de formação por nós desenvolvido e responder à nossa questão de investigação. A análise de conteúdo, incidindo *«sobre a captação de ideias e de significação da comunicação»* (Pardal & Correia, 1995:73), constitui um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto (oral ou escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada. Tal método constitui, nas palavras de Bardin (1979), um *«esforço de interpretação que oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade»* (:9). O referido autor (*ibidem*) acrescenta ainda que esta *«tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.»* (*idem*)

### **3.2.1.Os instrumentos de recolha de dados**

Apresentaremos, em seguida, os diversos instrumentos de que nos servimos para recolher dados sobre as concepções das formandas e sobre as práticas das mesmas, no que às suas capacidades de planificação diz respeito.

#### **3.2.1.1. Sobre as concepções das formandas**

##### **3.2.1.1.1. Inquéritos e entrevistas**

No sentido de traçar um perfil inicial das formandas, procedemos a uma análise descritiva dos inquéritos (Anexo nº1) e das entrevistas (Anexo nº2) que lhes fizemos logo no início da sua formação e que nos permitiram, com mais rigor, contrapor as suas concepções iniciais àquelas que foram evidenciando ao longo do processo de formação.

Por serem as questões que mais directamente se relacionavam com a nossa temática, centrámos a nossa análise em torno das questões 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, e 16.

As questões 7, 8, 9, 10, 11 e 12 relacionavam-se com a mobilização de conhecimentos e *skills* adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas no ensino/aprendizagem de uma nova língua, procurando identificar os construtos das formandas relativamente a esta questão.

Na questão 13 solicitavam-se exemplos de comunicação intercultural, numa tentativa de tornar explícita a concepção que a este respeito as formandas evidenciavam.

As questões 14,15,16 e 17 relacionavam-se com o perfil do comunicador intercultural e com a sua exploração em sala de aula, sendo pedido às formandas que, por um lado, esboçassem esse perfil e que, por outro lado, após compararem o seu perfil com o do



comunicador intercultural, identificassem os factores que mais tinham contribuído ou prejudicado o seu desenvolvimento. Finalmente questionava-se as formandas sobre a pertinência do trabalho didáctico em torno deste perfil, pedindo-se-lhes, igualmente, que listassem algumas estratégias didácticas que permitissem desenvolvê-lo nos aprendentes.

Note-se que ao mesmo tempo que este questionário nos permitiu, enquanto instrumento de investigação, traçar um perfil inicial das formandas, por outro lado, constituiu, enquanto instrumento formativo, uma primeira abordagem da temática que iria ser o nosso objecto de estudo ao longo de todo o processo de formação.

Os dados obtidos foram, em seguida, complementados através de entrevistas individuais gravadas e, posteriormente, transcritas e que foram, num momento mais avançado da formação, objecto de análise por parte das próprias formandas ( ver actividade nº 7 do módulo de formação – Anexo nº4)

### **3.2.1.1.2. Os *portfolios* e os diários de aprendizagem**

O *portfolio* reveste-se de uma dupla dimensão : formativa e investigativa.

Formativa porque, ao permitir o registo sistemático e frequente de experiências, sentimentos, pensamentos e conhecimentos promove uma reflexão sistemática sobre o que se faz, porque se faz, como se faz, como se pode fazer e o que se aprende, contribuindo, assim, para um (re)construir pessoal e profissional (Cf. capítulo 2).

Investigativa porque constitui um instrumento precioso pela riqueza e diversidade de informação que pode fornecer ao investigador, permitindo-lhe aceder ao íntimo do seu autor, isto é, ao seu pensamento, à sua reflexão e à sua acção.

Foi tendo em conta esta dupla função que sugerimos às formandas, no início do ano lectivo, a elaboração de um *portfolio* onde fossem reflectindo sobre as suas experiências, práticas e aprendizagens.

Pareceu-nos não ser compatível com o carácter pessoal deste instrumento, imposições relativamente à sua forma de organização, aspecto que deixámos ao critério das formandas, pelo que estas não foram muito coincidentes entre elas. No entanto, solicitámos-lhes que elaborassem um diário de aprendizagem a colocar nesse *portfolio*. Elaborámos, igualmente, um pequeno guião com algumas propostas de temas para reflexão relativamente à experiência de aprendizagem reflexiva das línguas estrangeiras desconhecidas (Anexo nº3), um dos aspectos sobre os quais lhes pedimos que reflectissem nos seus diários.

Os *portfolios* construídos pelas formandas apresentam estruturas bastante diferentes entre si que nos forneceram diferentes tipos de dados conforme a seguir se explicita.

## Formanda A

A formanda dividiu o seu *portfolio* nas seguintes secções, apresentadas pela ordem em que surgem:

- 1 - módulo de formação – secção onde colocou as diversas actividades desenvolvidas nos seminários de formação.
- 2 - diário de aprendizagem – secção onde reflectiu acerca da sua experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras desconhecidas bem como acerca de outros aspectos relativos ao processo de ensino/aprendizagem das línguas (materna e estrangeira). Esta secção apresenta registos com as datas de que a figura n.º 9 dá conta. Convém notar que o registo do dia 17 de Maio apresenta como título «Actividade nº15» já que se trata de uma reflexão feita no âmbito desta actividade do módulo de formação.

Setembro						Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março		Abril	Maio		
4	11	12	20	21	25	-----	27	-----	-----	19	5	10	-----	5	9	17

**Figura nº 9 : Distribuição, no tempo, dos registos no diário de aprendizagem da formanda A**

3 - banco de dados – secção composta por três artigos intitulados «A educação intercultural como antídoto do racismo e da xenofobia – a acção da União Europeia» de Sónia Silva; «Factors important to successful intercultural adjustments», artigo retirado da Internet<sup>2</sup> e «Sensibilização à interculturalidade – português e francês precoce»<sup>3</sup>. Note-se que estes artigos não estão acompanhados de nenhum comentário mas foram alvo de referência no seu diário de aprendizagem.

## Formanda B

O *portfolio* da formanda B é composto pelas seguintes secções:

<sup>2</sup> <http://www.worldwideclassroom.html>

<sup>3</sup> A formanda não identifica a origem deste artigo.

- 1 - diário de aprendizagem – secção que regista reflexões com as entradas a que a figura n.º10 alude :

Set		Outubro				Nov		Dez			Janeiro			Fevereiro			Abril		Maio	
12	26	9	14	30	31	8	15	19	27	28	2	5	28	2	22	28	14	15	5	25

**Figura n.º10: Distribuição, no tempo, dos registos no diário de aprendizagem da formanda B**

- 2 - aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras – secção composta por material e actividades realizadas nas aulas de alemão e mandarim e por dois conjuntos de reflexões<sup>4</sup>:
- a) um relativo à aprendizagem reflexiva de alemão e organizado em torno de duas grandes entradas : a) «Introdução geral»; b) «Ser professora»;
  - b) outro relativo à aprendizagem reflexiva de mandarim com as seguintes entradas : a) «Antes das aulas»; b) «Após ter iniciado a aprendizagem – a primeira aula de mandarim»; c) «O aprendente enquanto co-construtor», separadas por um artigo de José Eduardo Agualusa intitulado «Um lusófono na Casa Branca».
- 3 - dossier de actividades – secção que engloba as actividades desenvolvidas no âmbito do módulo de formação e quatro reflexões intituladas<sup>5</sup>:
- «O poder da palavra» ( a acompanhar a actividade n.º 4) ;
  - «Actividade n.º13» (reflexão sobre programas educativos);
  - «A competência de comunicação intercultural» (a acompanhar a actividade n.º 15);
  - «Balanço» (no final do módulo).
- 4 - entrevistas : interculturalidade – secção que engloba uma entrevista feita no âmbito da actividade n.º 7 do módulo de formação;
- 5 - aulas de sensibilização para a interculturalidade – secção composta por cinco planos de aula de língua materna em que a formanda procurou promover nos seus aprendentes uma competência de comunicação intercultural.

<sup>4</sup> Note-se que estes registos não apresentam data.

## Formanda C

O *portfolio* da formanda C apresenta as seguintes secções:

1 - diário de aprendizagem – secção que apresenta uma estrutura tripartida :

a) reflexões com as datas de que a figura n.º 11 dá conta:

Setembro				Nov.	Dez.	Jan.	Fevereiro			Março	
10	15	26	28	15	19	4	2	10	23	1	11

**Figura nº 11 : Distribuição, no tempo, dos registos no diário de aprendizagem da formanda C**

b) artigos relacionados com a temática em estudo e, em alguns casos, os respectivos comentários, a saber :

- «Inovação e ano europeu das línguas 2001» de Isabel Hub Faria, acompanhado de uma reflexão datada de 20/03/01 ;
- «Línguas e linguagens» de Maria Teresa Mónica;
- «2001 ano europeu das línguas – dossier de informação» artigo retirado da Internet do site do Ministério da Educação<sup>6</sup>;
- «Como eu aprendi a ensinar português» de Maria José Seixas, acompanhado de uma reflexão datada de 19/04/01;
- «Selo Europeu – Iniciativas inovadoras de Ensino/aprendizagem das línguas: sensibilização à interculturalidade», retirado, igualmente da Internet<sup>7</sup> e acompanhado de uma reflexão com a data de 30/04/01;
- «Interculturalidade e ensino precoce de uma língua estrangeira» de Maria José Silvestre;

---

<sup>5</sup> Estes registos também não apresentam data.

<sup>6</sup> [http://www.drec.min-edu.pt/c/drec/AEL/AEL\\_Dossier.htm](http://www.drec.min-edu.pt/c/drec/AEL/AEL_Dossier.htm)

<sup>7</sup> <http://www.iie.min-edu.pt/proj/selo-europeu/2000/interculturalidade.htm>

- «Interculturalidade, trabalho pedagógico e expectativas das professoras . apontamentos de investigação» de Maria José Casa-Nova<sup>8</sup>, acompanhado de um comentário datado de 2/05/01.

c) três planos de aula de língua materna que visam desenvolver no aluno a competência de comunicação intercultural;

2 - aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras – composta por :

- a) material e trabalhos realizados nessas aulas;
- b) reflexões com os títulos e as datas de que a figura n.º12 dá conta:

Língua	Título	Data
Alemão	Reflexões sobre a aprendizagem da língua alemã após a primeira aula	6/11/00
	Estratégias de aprendizagem utilizadas nas aulas de alemão	27/01/01
	A professora e a sua metodologia	29/01/01
	Eu : aprendente de alemão	20/02/01
Mandarim	Reflexão sobre a aprendizagem de mandarim após a primeira aula	19/02/01
	Aprendizagem reflexiva de mandarim	15/03/01
	Aprendizagem reflexiva de mandarim : a professora e a sua metodologia	10/04/01
	Aprendizagem reflexiva de mandarim	12/04/01

**Figura n.º 12 – Registos reflexivos presentes na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras do *portfolio* da formanda C**

3 – Módulo de formação – secção composta pelas actividades desenvolvidas no âmbito do módulo de formação e pelas seguintes reflexões:

- reflexão sobre a actividade n.º 4 (o poder da palavra) datada de 8/11/00;
- uma reflexão sobre a actividade n.º 9 (os conceitos de competência de comunicação e competência de comunicação intercultural) datada de 7/02/01;

<sup>8</sup> [http://www.ces.fe.uc.ptcoloquio/cidadania/Maria\\_Jose\\_Casa-Nova.html](http://www.ces.fe.uc.ptcoloquio/cidadania/Maria_Jose_Casa-Nova.html)

- uma reflexão intitulada «As implicações de toda a reflexão realizada até este momento quanto ao trabalho com as línguas na escola», datada de 9/05/01 e realizada no âmbito da actividade n.º 15;
  - e uma outra reflexão realizada no âmbito da actividade n.º 16 (perfil do professor de línguas) datada de 16/05/01.
- 4 – Entrevista – composta por uma entrevista realizada no âmbito da actividade n.º 7 do módulo de formação e pelo respectivo comentário.

A figura n.º 13 apresenta uma visão global de todos os registos datados feitos pelas formandas nos seus *portfolios*.

Datas																																						
Setembro								Outub.				Nov.		Dez.		Jan.			Fevereiro					Março				Abril				Maio			To tal			
A	4		11	12	20	21	25					27										19			5	10					5	9	17	13				
B				12			26	9	14	30	31	8	15	19	27	28	2	5	28	2		22	28			1			11		1	4	5		5	25	23	
9																																						
C		10	15			26	28					6	15	19			4	27	29	2	7	10	19	20	23	1	11	15	20	5	1	1	1	3	2	9	16	28

Figura nº 13 – Distribuição, por formanda, dos registos reflexivos nos *portfolios*

Legenda:

	Reflexões inseridas, pela formanda, na secção «Aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras»
	Comentários a artigos
	Reflexões elaboradas no âmbito de actividades do módulo de formação
	Diário de aprendizagem

<sup>9</sup> Note-se que a ausência de datas não nos permitiu incluir nesta figura, os registos reflexivos presentes na secção «Aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras» desta formanda e nem as reflexões colocadas no dossier de actividades e que apresentámos no ponto 3.2.1.1.2..

### 3.2.1.2. Sobre as práticas das formandas

Para recolher evidências das práticas, pensámos, inicialmente, recorrer apenas às planificações das aulas das formandas elaboradas individualmente e por elas englobadas nos seus *portfolios*. Considerámos que o facto de terem sido as formandas a seleccionarem essas planificações como representativas do seu trabalho didáctico orientado para a promoção de uma competência de comunicação intercultural se revelaria significativo de uma consciência didáctica e nos permitiria retirar algumas conclusões quer relativamente às práticas das formandas, quer no que à sua consciência didáctica diz respeito e quer ainda relativamente a uma eventual evolução. Esperávamos que as formandas tivessem incluído, nos seus *portfolios*, planificações de ambas as línguas. No entanto, dado que apenas tinham inserido as planificações de língua materna que visavam a competência de comunicação intercultural e que a formanda A não tinha mesmo inserido nenhuma, optámos por analisar, igualmente, as planificações de língua estrangeira dos seus dossiers individuais, procurando identificar a(s) competência(s) trabalhada(s) pelas formandas. Note-se que não analisámos as restantes planificações de língua materna uma vez que, sendo nós supervisoras de português deste grupo e tendo sempre acompanhado intensivamente o seu trabalho de planificação desta língua, sabíamos que apenas nestes planos se fizera sentir a preocupação com a competência de comunicação intercultural. Assim, a análise dos restantes planos de língua materna em nada contribuiria para a nossa investigação.

Considerámos, no entanto, importante analisar as planificações de inglês, procurando identificar os objectivos que as formandas estabeleciam para as suas aulas, uma vez que, apesar de sempre termos procurado trabalhar conjuntamente com a supervisora de inglês, o acompanhamento das práticas de planificação nesta língua, não tinha sido tão intensivo como no caso da língua materna, pelo que um estudo destas nos poderia fornecer dados importantes.

Incidindo a nossa preocupação particularmente na capacidade de planificar das formandas, tendo em vista uma competência de comunicação intercultural, e dadas as limitações de tempo, centrámos, pois, a nossa análise na formulação de objectivos que as formandas concretizavam nos seus planos de aula. No caso da língua estrangeira, como apenas haviam formulado objectivos nos planos de aulas assistidas e regidas, detivemo-nos apenas nestes, o que nos permitiu obter uma descrição das mesmas ao longo do ano lectivo. Considerámos, assim, para cada formanda, seis planos de unidade e doze planos de aula conforme se constata pela análise da figura n.º14.



			A	B	C
Língua estrangeira	Dossiers individuais	Planos de unidade	3	3	3
		Planos de aula	12	12	12
Língua materna	<i>Portfolios</i>	Planos de aula	-----	5	3

**Figura nº14 - Distribuição, por formanda, dos planos de aula considerados**

A figura n.º 15 procura apresentar os diversos instrumentos de recolha de dados a que recorremos para cada formanda:

	Sobre as concepções			Sobre as práticas de planificação	
	<i>Portfolios</i>	Inquéritos	Entrevistas	<i>Portfolio</i>	Dossier individual
Formandas				LM	LE
A	X	X	X	----	X
B	X	X	X	X	X
C	X	X	X	X	X

**Figura nº15 – Distribuição por formanda dos instrumentos de recolha de dados**

Apresentados os instrumentos de recolha de dados, procuraremos, em seguida, apresentar os instrumentos por nós elaborados para a análise dos dados.

### 3. 3. Os instrumentos de tratamento de dados

Elegemos a análise de conteúdo como técnica a privilegiar para o tratamento da informação que recolhemos através dos diversos instrumentos anteriormente apresentados.

Tendo como propósito investigar em que medida é que as estratégias de formação por nós propostas contribuíam para o desenvolvimento nas formandas de competências pessoais,

pedagógico-didáticas e reflexivas que as tornassem mais capazes de promoverem nos aprendentes uma competência de comunicação intercultural, tínhamos necessidade de recolher do conjunto de dados obtidos ao longo de todo o processo de formação, informações que pudessem revelar-nos o grau de consecução do nosso objectivo inicial e possibilitar-nos, assim, a avaliação do plano de formação que levámos a cabo, respondendo, desta forma, à nossa questão de investigação. Uma vez que o método da análise de conteúdo «*incide sobre a captação de ideias e de significações da comunicação*» (Pardal & Correia, 1995:73), considerámos que este seria o meio de identificar evidências das concepções em formação das professoras estagiárias.

A análise de conteúdo, pela «*utilisation de méthodes fiables, fidèles et valides, pour faire des inférences spécifiques à partir d'un texte vers des états ou des propriétés autres, appartenant à ses sources*» (Krippendorff, 1967 citado por Mucchielli, 1998:27), permite ao investigador interpretar o texto que analisa dele retirando informação e organizando-a de forma categorizada, num «*esforço de interpretação*» que «*oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade*» (Bardin, 1979:9).

### **3. 3.1. Para a análise das concepções das formandas**

Constitui nosso propósito identificar as concepções das formandas sobre aspectos que reputávamos essenciais no quadro da nossa problemática específica e particularmente no contexto de um ensino/aprendizagem das línguas visando uma competência de comunicação intercultural (a língua, a aula de línguas, o professor de línguas, o aprendente de línguas e a formação de professores de línguas).

A construção dos instrumentos de análise da informação recolhida pretendeu reduzi-la através da selecção, focalização, simplificação e abstracção e apresentá-la de forma organizada de modo a permitir dar-lhe significado e extrair conclusões à luz do objectivo do estudo.

Assim, as categorias e subcategorias de análise tiveram como enfoque principal a percepção de cada uma das formandas relativamente a si-mesmas, isto é, às concepções que afirmavam perfilhar.

O ponto de partida para o estabelecimento dessas categorias foi a natureza dos próprios dados recolhidos à luz de um quadro teórico atrás definido e das questões de investigação, pelo que lemos várias vezes a informação obtida. De uma análise interactiva

entre a questão de investigação, o nosso quadro teórico e o discurso das formandas começaram a surgir áreas temáticas que transformámos em grandes categorias de análise.

Em cada uma das subcategorias que considerámos e de que o quadro nº 4 dá conta, integrámos as unidades de registo - «*segment déterminé de contenu que l'on caractérise en le plaçant dans une catégorie donnée*» (Grawitz, 1976:656) -, a que atribuímos as significações de que os quadros n.º 5, 6, 7, 8 e 9 dão conta:

**Quadro nº4 - Instrumento de tratamento das concepções das formandas**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
C1 Concepções sobre a Língua	<p>A língua como :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>C1.1. meio de construção e afirmação de identidade(s)</li> <li>C1.2. instrumento de comunicação e interacção</li> <li>C1.3. barreira ao entendimento</li> <li>C1.4. instrumento de poder</li> <li>C1.5.ponte para outras línguas</li> <li>C1.6. meio de acesso ao real</li> <li>C1.7. sistema dinâmico</li> <li>C1.8. veículo de valores culturais</li> </ul>
C2 Concepções sobre a Aula de Línguas Estrangeiras	<p>A aula de línguas como :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>C2.1. espaço de afectos</li> <li>C2.2. espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas</li> <li>C2.3. espaço de ensino/aprendizagem de uma competência linguística</li> <li>C2.4. espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural</li> <li>C2.5. espaço de ensino/aprendizagem de uma competência estratégica</li> <li>C2.6. espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de aprendizagem</li> <li>C2.7. espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação</li> <li>C2.8. espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação intercultural considerada na globalidade</li> <li>C2.9. espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de intercompreensão</li> <li>C2.10. espaço de ensino/aprendizagem de atitudes/valores (propícios à aprendizagem de/contacto com línguas e culturas)</li> <li>C2.11. espaço de mobilização de <i>skills</i>/conhecimentos adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas</li> </ul>

C3- Concepções sobre o Professor de Línguas	<p>O professor de línguas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>C.3.1. mobilizador de <i>skills</i> de comunicador intercultural</li> <li>C.3.2. organizador do processo de ensino/aprendizagem</li> <li>C.3.3. mobilizador de conhecimento linguístico-comunicativo</li> <li>C.3.4. mobilizador de conhecimento (inter)cultural</li> <li>C.3.5. mobilizador de atitudes e valores</li> <li>C.3.6. profissional reflexivo</li> </ul>
C4 - Concepções sobre o Aprendiz de Línguas	<p>O aprendiz de línguas como mobilizador de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>C.4.1. <i>skills</i> de descoberta e de interacção</li> <li>C.4.2. um saber-aprender</li> <li>C.4.3. conhecimento linguístico-comunicativo</li> <li>C.4.4. conhecimento (inter)cultural</li> <li>C.4.5. atitudes e valores</li> </ul>
C5 – Concepções sobre a Formação de Professores de Línguas	<p>A formação de professores através de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>C.5.1. reflexão colaborativa</li> <li>C.5.2. trabalho sobre conceitos e crenças pessoais</li> <li>C.5.3. experiência de contacto profissional</li> <li>C.5.4. aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas</li> <li>C.5.5. escrita reflexiva</li> </ul>

**Quadro n.º 5 - Descrição da Categoria 1 do instrumento de tratamento das concepções das formandas e respectiva exemplificação**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplificação</b>
<b>C1 – Concepções sobre a Língua</b>	<b>C.1.1. Como meio de construção e de afirmação de identidade(s)</b>	Unidades de registo que reconhecem que a língua desempenha um papel enquanto construtora e/ou reflexo de traços caracterizadores, de valores, de crenças, da História, isto é, da identidade linguística e cultural individual e colectiva (grupo, país ou indivíduo).	«Isto é assim porque tal como diz o referido artigo (...) as línguas expressam identidades. De facto cada língua tem uma história que é a história de um povo e das suas mudanças ao longo dos tempos. Por vezes somos levados a ignorar as línguas minoritárias sem nos darmos conta de que estamos, igualmente, a ignorar os povos que as falam.» ( C )
	<b>C.1.2. Como instrumento de comunicação e de interacção com o outro</b>	Unidades de registo que se referem ao papel da língua como instrumento do qual o sujeito se serve para comunicar e interagir com o outro.	«Com as palavras podemos descrever sentimentos, comunicar com todas as pessoas, evocar nos que nos estão próximos sentimentos de felicidade, de tristeza, de angústia.» ( C )
	<b>C.1.4. Como barreira ao entendimento</b>	Unidades de registo que remetem para a noção de que o desconhecimento da língua constitui um obstáculo à interacção entre os sujeitos.	«A comunicação falhou e, a partir daí, também devido ao desconhecimento da língua, não mais houve entendimento.» ( B )
	<b>C.1.5. Como instrumento de poder</b>	Unidades de registo que reconhecem à língua um papel como meio através do qual o sujeito afirma o seu poder perante o outro e perante o real.	«(...) todos estes autores, com as suas palavras, provam mais uma vez que a palavra é um instrumento poderoso ao alcance do ser humano.» ( B )
	<b>C.1.6. Como ponte para outras línguas</b>	Unidades de registo que reconhecem que o conhecimento (linguístico, discursivo, referencial, comunicativo, estratégico,	«Através do conhecimento de uma língua é-nos aberta a porta para alcançarmos o conhecimento de outras, quer através de analogias que possamos estabelecer e até simplesmente através da

		sociolinguístico), os <i>skills</i> e as atitudes que o sujeito adquire/desenvolve e possui numa língua influenciam o acesso a outras línguas, isto é, a forma como o sujeito encara e aprende outra língua e cultura em situação de aprendizagem formal ou informal.	vontade de conhecer mais de outra língua e, consequentemente de outra(s) cultura(s).» ( B)
	<b>C.1.7. Como meio de acesso ao real</b>	Unidades de registo que remetem para a noção de que é através da língua que se acede ao conhecimento do mundo.	«Concordo com Almada Negreiros quando diz que ‘cada palavra é um pedaço do Universo’; na verdade, cada palavra transmite algo que faz parte de nós e que faz parte do mundo. As palavras descrevem-nos o mundo e ajudam-nos a caracterizá-lo.» ( C)
	<b>C.1.8. Como sistema dinâmico</b>	Unidades de registo que se referem ao carácter dinâmico da língua, como sistema em permanente evolução.	«Elas fazem parte de uma determinada língua que está em constante evolução, evolução essa necessária devido à própria evolução das sociedades.» ( C )
	<b>C.1.9. Como veículo de valores culturais</b>	Unidades de registo que reconhecem a intrínseca relação entre língua e cultura de um dado grupo ou comunidade, isto é, que remetem para a noção de que a língua veicula valores culturais do grupo ou comunidade linguística que a partilha, exprimindo uma forma particular de ligação entre o sujeito e o real.	«Ou seja, estão a provar-me algo de que eu já tinha consciência: é impossível ensinar uma língua sem que se dê a conhecer a cultura do povo que a fala.» ( C )

**Quadro nº 6 Descrição da Categoria 2 do instrumento de análise das concepções e respectiva exemplificação**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplificação</b>
<b>C2</b> <b>Concepções sobre a Aula de Línguas</b>	<b>C.2.1. Como espaço de afectos</b>	Unidades de registo que reflectem a importância para a aprendizagem de na aula de línguas se construir uma relação afectiva positiva com o outro e com a(s) língua(s) e cultura(s)	«A partir de certa altura acho que perdemos o medo em que andámos anos a pensar e, quando vemos aquelas carinhas todas a olhar para nós à espera que digamos qualquer coisa tudo muda e sentimos algo que não sou ainda capaz de explicar.» (A )
	<b>C.2.2. Como espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas</b>	Unidades de registo que remetem para o facto de a aula de línguas constituir um espaço onde interagem sujeitos, línguas e culturas diferentes.	« Na minha opinião, o profissional de ensino deve estar cada vez mais sensibilizado para forma de agir perante a presença de diferentes culturas dentro da sala de aula.» (B)
	<b>C.2.3. Como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência linguística</b>	Unidades de registo que reconhecem à aula de línguas o seu papel no ensino da estrutura e do funcionamento formal da língua	« Nesta aula fizemos a correcção do trabalho de casa sobre os pronomes pessoais, lemos quatro pequenos texto sobre ‘ pal-friends’ e resolvemos alguns exercícios. A aula correu normalmente.» (C )
	<b>C.2.4. Como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural</b>	Unidades de registo que se referem à necessidade de a aula de línguas promover o conhecimento sociocultural mas, igualmente, uma consciência crítica do sujeito relativamente aos valores (inter)culturais e ao seu reflexo na interacção.	«Para que isto aconteça, o aprendente deve ser levado a adquirir uma série de conhecimentos acerca do país, acerca da sociedade que fala a língua.» (B)
	<b>C.2.5. Como espaço de ensino/ aprendizagem de uma competência</b>	Unidades de registo que identificam como finalidade da aula de línguas a aquisição/ desenvolvimento pelo sujeito de uma	«Para além disso, e no seguimento do meu plano de formação, achei por bem confrontar os alunos com as diversas formas de comunicação que podem ser utilizadas quando dois falantes não

	<b>estratégica</b>	competência estratégica que lhe permita, na interacção com o outro, negociar formas de entendimento mútuo suprimindo/resolvendo as lacunas/ obstáculos nessa comunicação, isto é, que lhe permita saber-fazer.	falam a mesma língua. Obviamente que o tema da emigração servia perfeitamente os meus propósitos.(...) » (C)
	<b>C.2.6. Como espaço de ensino/ aprendizagem de uma competência de aprendizagem</b>	Unidades de registo que identificam como finalidade da aula de línguas a promoção no sujeito de uma competência de aprendizagem, isto é, de um saber-aprender que lhe permita tornar-se um aprendiz autónomo, mobilizando e transferindo, em posteriores aprendizagens, os conhecimentos, <i>skills</i> e atitudes anteriormente adquiridos e/ou desenvolvidos.	« Para concluir, posso dizer que relativamente às estratégias de aprendizagem, que considero estarem intimamente relacionadas com o desenvolvimento de uma competência estratégica, concordo com Ullmann quando este diz : ‘Students need to become aware of communication strategies such as gestures and paraphrase which will help them to get their message across.» (C )
	<b>C.2.7. Como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação</b>	Unidades de registo que identificam como finalidade da aula de línguas a aquisição pelos aprendentes de uma competência de comunicação, tomando como modelo o falante-nativo cujas competências o aprendiz deverá procurar adquirir e implicando, ao nível metodológico, uma preocupação com a preparação do sujeito para actuar em situações reais de comunicação.	« Fiquei feliz quando um aluno chegou à aula e me contou, com alguma satisfação, uma experiência que tivera na rua com um senhor inglês que lhe perguntou uma informação à qual ele foi capaz de responder. Creio que ele se conseguiu aperceber da necessidade, utilidade de conhecer uma língua estrangeira tendo tido a oportunidade de passar um pouco da teoria à prática.» ( B)
	<b>C.2.8. Como espaço de ensino/ aprendizagem</b>	Unidades de registo que identificam como finalidade da aula de línguas o	«É necessário que cada vez mais a escola se preocupe em dotar os alunos de uma competência de comunicação intercultural a qual



	<b>de uma competência de comunicação intercultural considerada na globalidade</b>	desenvolvimento no aprendente de uma competência de comunicação intercultural entendida como a competência para agir como mediador em situações interculturais, mobilizando <i>skills</i> , atitudes e conhecimentos para comunicar com o outro, linguística e culturalmente diferente.	lhes pode ser dada nas aulas de língua estrangeira.» (B)
	<b>C.2.9. Como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de intercompreensão</b>	Unidades de registo que remetem para a noção de que a aula de línguas deve procurar promover nos aprendentes uma competência que lhes permita compreenderem o Outro, independentemente da língua utilizada e que poderá não ser a mesma.	«Isto remete-nos para a noção de intercompreensão que implica que falantes nativos de diferentes línguas possam comunicar uns com os outros, exprimindo-se cada um na respectiva língua materna. É de facto, uma realidade aliciante! Penso que na escola este aspecto deve começar, desde já, a ser trabalhado. Mas tenho também consciência de que por vezes se torna difícil quer devido à relutância de alguns professores quer devido ao facto de que há sempre a preocupação de se cumprirem os programas o que não deixa tempo para quase mais nada.» (C)
	<b>C.2.10. Como espaço de ensino/aprendizagem de atitudes/valores propícios à aprendizagem de / contacto com línguas e culturas</b>	Unidades de registo que reconhecem a necessidade de a aula de línguas promover o desenvolvimento de atitudes e valores que levem o aprendente a querer aprender/conhecer outras línguas e culturas, contribuindo, assim, para a abertura do sujeito à diversidade linguística e cultural, isto é, para o saber-ser.	« Na minha opinião, esta deve de facto ser a nossa aposta. Levar os alunos a aprender várias línguas para que se apercebam da diversidade de que é feito o nosso mundo e sejam capazes de se movimentar nela.» (B)
	<b>C.2.11. Como espaço de mobilização/</b>	Unidades de registo que reflectem uma concepção da aula de línguas como espaço	« Ao longo de outras reflexões que foram sendo desenvolvidas em conjunto pelo Núcleo de Estágio acabei também por verificar a

	<b>desenvolvimento de conhecimentos / <i>skills</i> adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas</b>	em que são (e devem ser) mobilizados (e consequentemente desenvolvidos) conhecimentos e <i>skills</i> adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas ocorridas em contextos formais ou não.	importância que o recurso aos conhecimentos que os aprendentes têm de outras línguas para a compreensão da realidade linguística que em determinados momentos o professor deve mostrar ( e não transmitir ) aos alunos.» (A )
--	---	--	---

**Quadro n.º 7 - Descrição da Categoria 3 do instrumento de análise das concepções e respectiva exemplificação**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplificação</b>
<b>C3 – Concepções sobre o Professor de Línguas</b>	<b>C.3.1. Como mobilizador de <i>skills</i> de comunicador intercultural</b>	Unidades de registo que evidenciam como traços caracterizadores do perfil do professor de línguas, os seus <i>skills</i> para comunicar e interagir com o outro, seja em contexto de sala de aula ou não, e que se relacionam, igualmente, com o seu conhecimento dos mecanismos da interação e da comunicação na sua língua e na língua do outro. No fundo, trata-se de unidades de registo que remetem para a noção de que o professor sabe-fazer, ligando-se com a sua competência de comunicador intercultural	«Aprendi com isto que a forma como nos expressamos e as nossas próprias expressões faciais ajudam muito os alunos a compreenderem-nos e a partir de agora vou tentar fazê-lo mais fortemente nas minhas aulas.» ( C )
	<b>C.3.2. como organizador do processo de ensino/aprendizagem</b>	Unidades de registo que realçam a importância das capacidades do professor ao nível da dinamização do processo de ensino/aprendizagem (organização e gestão da aula, motivação do aprendente para a aprendizagem, avaliação do processo)  Estas unidades associam-se ao conceito do professor como sujeito que sabe-fazer/aprender relacionando-se com a sua competência pedagógico-didáctica.	« Por esta razão tenho tentado de todas as formas motivá-los e levá-los a gostar da disciplina, pelo que preparei uma série de actividades diferentes numa tentativa de os motivar. Não sei se serei capaz, no entanto, penso que vale o esforço.» (B)
	<b>C.3.3. como mobilizador de</b>	Unidades de registo que veiculam uma concepção do professor de línguas como mobilizador e transmissor de um sólido conhecimento que se focaliza sobre a(s) língua(s) enquanto	«Adorei a sensação de ter verdadeiros alunos a quem posso oferecer um pouco daquilo que passei tantos anos a aprender e acima de tudo adorei conversar

	<b>conhecimento linguístico-comunicativo</b>	<p>sistema(s) (lexical, fonético, etc) e sobre os mecanismos que regem a comunicação.</p> <p>Estas unidades remetem para o saber propriamente dito na sua vertente mais directamente relacionada com a(s) língua (s) e com a comunicação, associando-se à sua competência científica</p>	com eles e rever-me a mim com 12 anos, sentada numa sala de aula, feliz com a sensação de que o mundo estava nas minhas mãos.» (B)
	<b>C.3.4. como mobilizador de conhecimento (inter)cultural</b>	<p>Unidades de registo que veiculam uma concepção do professor como sujeito que mobiliza e transmite valores culturais nos quais foi socializado, mas que possui e transmite, igualmente, conhecimentos relativos à cultura-alvo e à forma como uma percebe e se relaciona com a outra.</p> <p>Embora, estas unidades remetam, igualmente, para o saber propriamente dito, relacionam-se, mais directamente, com a dimensão cultural e intercultural, associando-se à sua competência científica.</p>	«Penso que o professor deve ser, essencialmente, um educador da interculturalidade para que os seus alunos dela se apercebam e consciencializem.» (C)
	<b>C.3.5. como mobilizador de atitudes e valores</b>	<p>Unidades de registo que veiculam uma concepção do professor como sujeito tolerante, curioso e aberto à diversidade linguística e cultural, preocupado e empenhado, igualmente, em fomentar nos aprendentes atitudes positivas (de abertura, de respeito, de curiosidade) relativamente aos outros, às suas línguas e às suas culturas contribuindo, assim, para a formação da personalidade dos sujeitos no âmbito de um novo conceito de identidade europeia. Trata-se de unidades de registo que remetem para a competência pessoal do professor, isto é, para o saber-ser.</p>	« Na minha opinião, o professor que visa o desenvolvimento de uma competência intercultural deve, antes de mais, ser ele próprio uma pessoa aberta ao outro, ou seja a diferentes culturas e povos.» (C)

**Quadro n.º 8 - Descrição da Categoria 4 do instrumento de análise das concepções e respectiva exemplificação**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplificação</b>
<b>C4 – Concepções sobre o Aprendiz de Línguas</b>	<b>C.4.1. Como mobilizador de <i>skills</i> de descoberta e de interacção</b>	Unidades de registo que veiculam a ideia de que o aprendente de línguas mobiliza ou deve desenvolver e mobilizar <i>skills</i> que lhe permitam aumentar e desenvolver o conhecimento do outro e saber como responder a traços específicos da interacção com um dado indivíduo, gerindo constrangimentos de tempo, percepções mútuas e atitudes, relacionando-se, pois com o saber-fazer/ saber-envolver-se	«Também muito na linha da nossa reflexão está a necessidade de o aprendente ter a capacidade de lançar mão de uma série de estratégias muito diferenciadas por forma a ser capaz de concretizar o acto comunicativo com um Outro com quem não partilha ( total ou parcialmente) o mesmo código linguístico. Foram por nós analisadas uma série de situações de comunicação em que algumas barreiras foram transpostas pelo facto de os interlocutores terem tido um espírito de abertura, de tolerância face ao Outro que os levou a mostrarem-se disponíveis a ultrapassar alguns impedimentos à concretização do acto comunicativo.» (A)
	<b>C.4.2. Como mobilizador de um saber-aprender</b>	Unidades de registo que veiculam a ideia de que o aprendente de línguas mobiliza uma competência de aprendizagem que lhe permite autonomamente construir o seu processo de aprendizagem da(s) língua transferindo <i>skills</i> , conhecimento e atitudes, mobilizadas em anteriores aprendizagens (linguísticas ou não) para novas	« foi necessário desenvolver algumas competências entre as quais se destacam (...)e de aprendizagem» (C )

		aprendizagens acedendo a sentidos, crenças e práticas, relacionando-se, assim, com o saber-aprender, isto é, com a sua competência de aprendizagem.	
	<b>C.4.3. Como mobilizador de conhecimento linguístico-comunicativo</b>	Unidades de registo que veiculam a ideia de que o aprendente de línguas mobiliza e deve adquirir um conhecimento da língua enquanto sistema e dos mecanismos que regem a comunicação, ligando-se à dimensão do saber.	«Tenho tentado fazer passar esta mensagem através das minhas palavras,mas também através da implementação de alguns exercícios de simulação de situações reais em que os levo a imaginar que estão de facto num país onde só se fala Inglês e onde necessitam de recorrer a tudo o que aprenderam para serem capazes de comunicar.»
	<b>C.4.4. Como mobilizador de conhecimento (inter)cultural</b>	Unidades de registo que veiculam a ideia de que o aprendente de línguas mobiliza e deve adquirir um conhecimento da sua cultura e da do outro (grupos sociais, produtos, práticas culturais e sociais, crenças) bem como uma consciência de como as perspectivas sobre si e sobre os outros, adquiridas durante a socialização, influenciam a interacção, ligando-se à dimensão do saber.	« Ao sermos capazes de aplicar o conceito de cci estamos a, para além de levar os alunos a aprender a comunicar interculturalmente, levá-los a serem capazes de se movimentarem e de tomarem parte em interacções culturais e a tornarem-se intermediários entre duas culturas.» (B)
	<b>C.4.5. Como mobilizador de atitudes e valores</b>	Unidades de registo que exprimem a ideia de que o aprendente deve ser um sujeito activo, curioso, aberto, tolerante, capaz de um auto-distanciamento crítico e de empatia com o outro (e com a sua língua e cultura), associando-se à dimensão do saber-ser.	« Para além disso, estamos também a formá-los como pessoas capazes de aceitar em pleno e até de se inserir na cultura do outro, abolindo barreiras e preconceitos.» (B)

**Quadro n.º 9 - Descrição da Categoria 5 do instrumento de análise das concepções e respectiva exemplificação**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplificação</b>
<b>C5</b> <b>Concepções</b> <b>sobre</b> <b>Formação de</b> <b>Professores de</b> <b>Línguas</b>	<b>C.5.1. Através da</b> <b>reflexão</b> <b>colaborativa</b>	Unidades de registo que veiculam a noção de que a formação de professores deve decorrer em situação de partilha de reflexões, partilha essa que, pela multiplicidade de pensamentos e de experiências pessoais, enriquece e orienta a reflexão do sujeito	«Uma vez que estou a construir um diário de bordo, senti necessidade de reflectir um pouco sobre tudo isto. Antes de mais devo dizer que compreendo exactamente a necessidade deste trabalho, embora seja extremamente complicado para mim.’ Afinal quem sou eu para estar a criticar a minha colega?’. Este é o primeiro pensamento que nos passa pela mente. No entanto, após um pouco de reflexão logo compreendemos e conseguimos aceitar que tudo isto contribui para a nossa formação profissional e pessoal. Profissional pois através dos erros que conseguimos detectar nos outros, corrigimos os nossos próprios e aprendemos bastante, e pessoal pois criticar e ouvir críticas são dois aspectos que precisamos de aprender pois estarão sempre presentes nas nossas vidas.» ( B )
	<b>C.5.2. Através do</b> <b>trabalho sobre</b> <b>conceitos e crenças</b> <b>pessoais</b>	Unidades de registo que remetem para a noção de que o plano de formação de professores deve orientar-se pelo trabalho sobre determinados conceitos e crenças pessoais directamente relacionados com o ensino/aprendizagem das línguas	« Ao tomar conhecimento do projecto ‘Sensibilização à Interculturalidade’ pelo artigo da Internet que segue em anexo, fiquei imediatamente interessada. Obviamente que este interesse despertou, essencialmente, por causa de todo o processo de formação que temos vindo a levar a cabo ao longo deste ano.» ( C)
	<b>C.5.3. Como</b> <b>experiência de</b>	Unidades de registo que transmitem a ideia de que a	«Foi precisamente este facto que me fez recordar a imagem que acho que todos nós temos dos chineses, os turistas de máquina fotográfica em punho

	<b>contacto profissional</b>	formação de professores é um momento de contacto com outros profissionais e de aprendizagem através desse contacto	e câmara de filmar ao ombro. Até aqui acho que justificava isso, de uma forma inconsciente, como um apego às novas tecnologias tão em voga no país. Hoje, graças ao contacto com a professora de mandarim, percepcionei as coisas de uma outra forma. Acho que de facto há uma vontade bastante grande de conhecer o outro, os seus hábitos, os seus costumes, a sua cultura, enfim!»
	<b>C.5.4. Através da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas</b>	Unidades de registo que se referem à importância da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas na formação dos professores de línguas	« As aulas de Mandarim sensibilizaram-me realmente e vieram consolidar tudo o que tinha aprendido até agora sobre a interculturalidade, pois vi-me realmente perante alguém com uma cultura totalmente diferente da minha.» (B)
	<b>C.5.5. Através da escrita reflexiva</b>	Unidades de registo que se reportam ao papel da escrita reflexiva na formação de professores, como estimuladora e organizadora do pensamento e de uma capacidade de reflexão que engloba teoria e prática.	« Relativamente ao diário de aprendizagem, ajudou-me a aperceber-me de factos muito importantes através de uma reflexão constante. » (C)



### 3. 3.2. Para a análise do discurso de planificação das formandas

Com a análise do discurso didáctico das formandas (capacidade de planificação) pretendíamos recolher informação sobre os objectivos para a aula de línguas que entendiam promover nos seus aprendentes e averiguar da sua evolução ao longo do tempo bem como da sua relação com as concepções descortinadas pela análise dos restantes dados, recolhidos pelo processo descrito na subsecção anterior.

Neste sentido procurámos, pois, identificar a competência visada por cada objectivo formulado para os planos de aula de inglês considerados, para o que concebemos o instrumento de análise de dados de que a figura seguinte dá conta. Note-se que as categorias consideradas emergem da leitura dos dados recolhidos, o que explica a ausência de categorias relacionadas com outras competências como a intercultural, a estratégica e a de aprendizagem entre outras.

Relativamente aos planos de aula de português, e dado que apenas tinham sido formulados objectivos em 5 planos, não nos pareceu significativo efectuar um estudo deste tipo, pelo que optámos por uma análise descritiva dos mesmos.

**Quadro n.º 10 - Instrumento de tratamento de dados relativos ao discurso de planificação das formandas**

	<b>Competência</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplificação</b>
Competências a promover na aula de língua estrangeira	Linguística	Objectivos que se relacionam com o trabalho da componente linguística, isto é, com a compreensão e a capacidade de aplicação das regras do código da língua estrangeira	«use correctly the simple present of verbs in its three forms – affirmative, negative and interrogative» (B)
	Referencial	Objectivos que se relacionam com o trabalho do conhecimento e da expressão da experiência que o sujeito tem do mundo, isto é, dos objectos do mundo e das suas relações.	«Interprete maps» (A)
	Discursiva	Objectivos que se relacionam com a promoção no aprendente da capacidade de interpretar e utilizar diferentes tipos de discurso, adaptando-os e seleccionando-os em função das regras que lhes são	«Identify the layout of a formal letter»

		inerentes e dos parâmetros da situação em que são produzidos	
	de Comunicação	Objectivos que se relacionam com a promoção no aprendente de uma competência de comunicação, entendendo-a como implicando a mobilização simultânea de várias competências pelo falante numa situação concreta de utilização da língua estrangeira	«Talk about Sherlock Holmes» (B)
	Sociocultural	Objectivos que se relacionam com o trabalho do conhecimento que o sujeito tem das regras e valores sociais e culturais bem como da história do país para o qual remete a língua estrangeira	«Identify the context of a passage of <i>Huckleberry Finn</i> read in class» (A )

## Síntese

Foi nosso propósito, neste capítulo, apresentar e descrever os instrumentos por nós concebidos para a recolha e categorização dos dados que fomos recolhendo ao longo do processo de formação que este estudo envolveu.

No capítulo seguinte, debruçar-nos-emos sobre a análise dos dados possibilitada pela aplicação dos instrumentos de categorização aqui descritos e procederemos à discussão dos resultados a que chegámos, tendo em vista a resposta à nossa questão de investigação.

## **Capítulo IV**

### **A Investigação: Análise e discussão dos dados**

## Introdução

No presente capítulo debruçar-nos-emos sobre a análise e discussão dos dados por nós recolhidos no âmbito deste estudo. O capítulo encontra-se estruturado em três partes : a primeira diz respeito à análise dos dados recolhidos sobre as concepções das formandas; o segundo prende-se com a análise dos dados sobre o discurso didático no que à capacidade de planificação das formandas diz respeito; a terceira consiste numa síntese da evolução verificada em cada uma das formandas, quer ao nível das suas concepções, quer ao nível das suas práticas, numa tentativa de responder à questão de investigação, que relembramos :

- Qual o impacto no desenvolvimento profissional de professores de línguas em formação inicial da inclusão, durante o estágio pedagógico, de estratégias de observação e experimentação críticas e de conceptualização de situações variadas de comunicação intercultural, ao nível de :

A) Concepções e Capacidades reflexivas sobre :

- conceito de língua;
- finalidades curriculares da aula de línguas;
- competências a promover no aprendente de línguas, nomeadamente no quadro de um conceito de competência de comunicação intercultural;

B) Consciência de si enquanto comunicador intercultural e educador para uma competência de comunicação intercultural;

C) Competências pedagógico-didáticas ao nível da planificação de unidades de ensino/aprendizagem.

### 4.1. Sobre as concepções das formandas

Nesta secção apresentaremos os dados referentes às concepções das formandas sobre língua, aula de línguas, professor de línguas, aprendente de línguas e formação de professores de línguas, recolhidos a partir dos registos nos seus *portfolios*, nomeadamente nos seus diários de aprendizagem. Porém, num primeiro momento apresentaremos algumas das concepções

iniciais das formandas evidenciadas nos Inquéritos e nas Entrevistas (Anexos nº1 e nº2), procurando, ainda que sumariamente, apontar alguns traços caracterizadores do seu perfil inicial.

#### **4.1.1. Os perfis iniciais das formandas**

##### **Formanda A**

Trata-se de uma formanda de 22 anos sem qualquer experiência profissional anterior e cuja língua materna é o português. A formanda A estudou inglês, francês e iniciou o estudo do tetum (Universidade) e do alemão (Instituto de línguas). Refere, igualmente, e a propósito das línguas com que teve algum contacto, que durante uma estadia em Itália, aprendeu «*alguma coisa de italiano*». Na questão referente aos países onde residiu ou onde esteve, não referiu nenhum. No entanto, posteriormente, na Entrevista referiu Itália (uma semana), França e Inglaterra, justificando aquela ausência por pensar que não era preciso identificá-los nesta questão uma vez que já o fizera anteriormente.

Relativamente às línguas que reconhece apenas refere o alemão atribuindo-se uma competência reduzida. Porém, no que às línguas que compreende diz respeito, já assinala o Inglês (com uma competência boa), o francês (com uma competência suficiente), o espanhol (com uma competência suficiente), o italiano (com uma competência reduzida) e o português (não identificando neste caso o grau de competência).

Manifesta vontade de aprender a falar russo por considerar a Rússia *um «país fascinante que vale a pena conhecer melhor»*. Acrescenta, igualmente, que «*o italiano também seria uma possibilidade porque acho que é uma língua muito melodiosa.*»

Relativamente à imagem que associa às várias línguas e aos vários povos (ingleses, franceses, alemães e italianos), nota-se a presença clara de estereótipos, como aliás reconhece. Assim, ao alemão associa «*declinações*» bem como uma «*comunidade de falantes pouco simpática e receptiva.*». Embora o espanhol lhe lembre um país muito próximo «*física e culturalmente*», manifesta, no entanto, alguma recusa em compreender essa língua pois, como afirma, não gosta do país e nem do povo espanhol. Apesar de viver bastante perto de Espanha e de, na sua zona, como refere, todos falarem e compreenderem o espanhol, a formanda realça com insistência, que lhe aborrece profundamente ouvir falar o espanhol.

Note-se que mesmo relativamente às línguas que ensina (inglês e português) se manifestam esses estereótipos. Assim ao inglês associa o termo «rigidez» e ao português a «*figura de Camões e o período dos Descobrimentos*».

Como língua materna escolheria o alemão por se tratar de uma língua complicada de aprender e de falar para um falante não nativo. Parece-nos que esta afirmação da formanda indicia uma concepção do processo de ensino/aprendizagem de uma língua tendo como modelo o falante-nativo. Note-se, aliás, que na justificação que dá durante a Entrevista para tal escolha, a formanda realça ao facto de que, na sua opinião, «*saber uma língua implica ter um bom conhecimento dela, um conhecimento que só um falante-nativo pode realmente desenvolver*» (Ver Anexo n.º2).

Relativamente à mobilização de conhecimentos/*skills* adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas, no ensino/aprendizagem de uma nova língua, a formanda A realça, de imediato, a importância da língua materna e do latim, mostrando-se, contudo, reticente em considerar o papel de outras línguas estrangeiras, afirmando que se trata de «*situações mais pontuais*».

Manifesta, igualmente, a convicção de que o conhecimento da língua inglesa permite ultrapassar todas as dificuldades de comunicação, pois trata-se de uma língua franca.

Questionada explicitamente acerca da pertinência de aprender uma língua partindo dos conhecimentos/competências que já se têm noutras (ou de outras) línguas (questão 8 do Inquérito) considera que tal será benéfico apenas na medida em que as «*línguas não são entidades estanques*», acabando, «*de uma forma ou de outra por se influenciarem*». É nesse sentido que afirma que esses conhecimentos / competências podem ser mobilizados no caso de «*palavras semelhantes ou comuns*» ou como estratégia de comunicação de que os sujeitos se podem servir.

Relativamente à exploração didáctica das semelhanças /diferenças entre línguas, a formanda, embora admita essa possibilidade, não especifica como tal poderá ser feito.

Relativamente à noção de comunicação intercultural, a formanda restringe tal noção a situações específicas de comunicação entre falantes de línguas diferentes, apontando-lhe como finalidade a promoção do «*conhecimento do outro*» (ver Anexo n.º 2 Entrevista).

Ao traçar o perfil do falante intercultural, a formanda indica como característica essencial a abertura, ideia que desenvolve na sua Entrevista (ver Anexo n.º 2), apontando como qualidades do comunicador intercultural o conhecimento de «*todas as realidades culturais que estão em confronto*», uma atitude de aceitação do Outro, e uma razoável competência linguística (ver Anexo n.º2). Note-se que, ao contrário do que acontecera no

Inquérito em que a formanda reduzira o perfil do comunicador intercultural à dimensão pessoal, na entrevista, a formanda aponta, como igualmente importantes, a competência sociocultural e a competência linguística.

Questionada sobre a adequação do seu perfil ao do falante intercultural, não hesita em considerar-se uma falante intercultural, para tal tendo contribuído a sua formação universitária, período durante o qual contactou com professoras falantes–nativas a viverem num contexto linguístico e cultural diferente. Reconhece, no entanto, que seria importante desenvolver a sua capacidade de não se deixar influenciar por estereótipos quando contacta com outra cultura.

Por outro lado, considera importante (questão 16) que se trabalhe em sala de aula esse perfil dado o contexto em que actualmente vivemos e que impõe a necessidade de «*alertar os indivíduos para a necessidade de respeitar e não julgar o diferente*». Considera, assim, essencial promover no aprendente atitudes de respeito para com o Outro (Ver Anexo n.º2), *skills* de leitura, de compreensão oral e de produção escrita.

Lista como estratégias didácticas a troca de correspondência entre alunos de contextos linguístico-culturais diferentes, o contacto com falantes-nativos e a utilização de elementos da «*escola paralela*».

Note-se, ainda, que ao ser questionada sobre o trabalho que pretende desenvolver com os seus aprendentes, a formanda realça, essencialmente, a competência linguística (ver Anexo n.º 2) e a consolidação de conhecimentos, embora neste último aspecto não especifique de que tipo de conhecimentos se trata.

Em síntese, parece-nos que a formanda se centra, sobretudo, na necessidade de promover competências linguísticas e conhecimento sociocultural, embora realce, já, a importância da promoção de atitudes de abertura e de tolerância. Elabora um perfil do comunicador intercultural assente quase exclusivamente nessa atitude de aceitação do que é diferente e nas competências linguística e sociocultural.

Embora realce a necessidade de levar o aprendente a aceitar culturas diferentes, mostra-se favorável à ideia de uma língua franca, assumindo, por outro lado, uma postura de recusa relativamente à língua e cultura espanhola, revelando-se, ela própria, portadora e mobilizadora de estereótipos relativamente a outros povos e às suas línguas.

Relativamente a situações de comunicação intercultural que viveu, a formanda refere sobretudo situações vividas durante a sua experiência de trabalho na Expo 98, realçando como característica do seu perfil que a ajudou, a vontade de querer ajudar/interagir com o Outro,

característica que reconhece, igualmente, no perfil dos outros que com ela manifestaram vontade de comunicar.

## **Formanda B**

À semelhança da formanda A, a formanda B, de 21 anos, também não possuía nenhuma experiência profissional prévia. Relativamente à residência ou permanência num país estrangeiro, a formanda já estivera em Espanha (uma semana), na Alemanha (dois meses) e na Inglaterra (uma semana). A sua língua materna é, igualmente, o português.

A formanda estudou inglês, francês e latim em contexto formal (escola secundária e Universidade). Para além destas línguas, refere, ainda o contacto com o alemão durante a sua permanência naquele país. Note-se que, quando questionada sobre as línguas com as quais manteve algum tipo de contacto, a formanda refere apenas o alemão. Na Entrevista, ao ser questionada se não mantém ou manteve nenhum tipo de contacto com outras línguas acaba, com alguma relutância, por referir contactos informais com outras línguas (ver Anexo n.º3).

Relativamente às línguas que reconhece, refere o inglês, o francês, o alemão e o italiano com uma competência boa, o espanhol, o russo e o chinês com uma competência suficiente. No que diz respeito às línguas que compreende, indica apenas o inglês e o francês, aquela com uma competência boa e esta com uma competência suficiente. As mesmas línguas e os mesmos graus de competência são referidos a propósito das línguas que fala.

Manifesta vontade de aprender a falar alemão por lhe agradar a sonoridade da língua e por, sendo uma língua germânica, considerar que se trataria de uma «*boa ajuda para o inglês*». Note-se que, na Entrevista, refere, igualmente, que a atrai a cultura germânica.

Relativamente à imagem que associa às várias línguas e aos vários povos (ingleses, franceses, alemães e italianos), nota-se, igualmente, a presença clara de estereótipos. Assim, ao alemão associa «*confusão*», ao inglês «*universalidade*» e à língua portuguesa associa um certo «*sentimento de patriotismo*». À língua espanhola associa a proximidade e ao latim a noção de «*língua morta*».

Como língua materna escolheria o inglês por gostar bastante da língua e por ser «*praticamente universal*», palavras que remetem para uma concepção do inglês como língua franca.

Relativamente à mobilização de conhecimentos/*skills* adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas, no ensino/aprendizagem de uma nova língua, a formanda



considera que mobiliza, normalmente, conhecimentos de latim, inglês e francês em situações de compreensão e só de inglês, em situações de produção.

Considera, no entanto, que se torna mais fácil aprender uma língua quando já *«passámos pela mesma experiência»* pois *«há uma série de competências e aptidões que já estão desenvolvidas.»* Realça, porém, que *«por vezes é preferível começar do 'zero' para que o conhecimento que já temos não seja uma má influência»*, o que nos parece indiciar um enfoque na competência linguística e numa noção de que a aprendizagem de uma língua deve visar a correcção linguística.

Relativamente à forma como podemos mobilizar esse conhecimento/competências aponta unicamente a possibilidade de estabelecer analogias, realçando que *«em situações de produção é um pouco mais complicado»*. Ressalva, porém, a possibilidade de *«produzir enunciados tendo como referência outra língua»*, o que mais uma vez remete para a competência linguística.

É igualmente a possibilidade de estabelecer analogias que a formanda foca ao ser questionada sobre as possibilidades de exploração didáctica das semelhanças/diferenças entre línguas.

Como exemplos de comunicação intercultural, a formanda cita o caso dos provérbios e das piadas em língua estrangeira, por implicarem um conhecimento da *«cultura do país»*, considerando que *«comunicação intercultural será a capacidade de as pessoas comunicarem mesmo sendo de diferentes culturas.»* (Ver Anexo n.º2).

Relativamente a situações de comunicação intercultural que já tenha vivenciado, a formanda refere sobretudo situações que experienciou na Alemanha, durante o período de dois meses em que lá esteve. Reconhece que as suas principais características para lidar com essas situações foram a vontade de não desistir e o esforço que implicou a mobilização de estratégias de comunicação como os gestos, os sons, etc.

Ao caracterizar o falante intercultural, a formanda realça a sua capacidade de *«aceitar e compreender que existem culturas diferentes da sua e que cada indivíduo se move dentro do seu próprio sistema cultural»* a par com a capacidade de adaptação aos diferentes sistemas culturais apontando, por outro lado, como grande obstáculo à comunicação intercultural a falta de competência linguística ( ver Anexo n.º 2).

Não deixa, no entanto, de indicar, como grandes qualidades do falante intercultural, a vontade de comunicar e de conhecer (Ver Anexo nº2).

Considera, ainda, que tem este perfil, uma vez que sempre foi muito sensibilizada para as diferenças culturais, realçando, igualmente, que o seu interesse pelas línguas a ajudou a desenvolver tal perfil.

Por outro lado, numa postura semelhante à da formanda A, realça a importância de, em sala de aula, trabalhar esse perfil dada a crescente queda de barreiras entre os países e a necessidade de se promover o desenvolvimento pessoal dos aprendentes formando-os para a tolerância (Ver Anexo n.º 2) para além da necessidade de neles desenvolver os conhecimentos linguísticos (Ver Anexo n.º 2). Realça, porém, a possibilidade de existência de uma língua franca, ideia à qual não é totalmente contrária. (ver Anexo n.º 2).

A formanda sublinha ainda a necessidade de consciencializar os alunos de que *«só se aprende verdadeiramente uma língua quando relacionada com a sua cultura.»*

Relativamente às estratégias didáticas, a formanda cita, fundamentalmente, o contacto com falantes-nativos e com objectos, filmes, fotografias, notícias do país cuja língua se ensina, a par com visitas de estudo.

Em síntese, parece-nos que a formanda coloca o enfoque na necessidade de promover nos aprendentes uma competência linguística e conhecimento cultural, numa posição bastante semelhante à da formanda A.

### **Formanda C**

À semelhança das outras duas formandas, a formanda C, de 22 anos, não possuía experiência profissional anterior. Tal como a formanda B apresenta como língua materna o português, tendo estudado inglês, francês e latim em contexto formal. É curioso notar que a formanda não refere nenhuma língua quando questionada acerca das línguas com que teve algum tipo de contacto e nenhum país a propósito dos países onde esteve. No entanto durante a Entrevista (Anexo n.º 2) acaba por referir o contacto com várias línguas uma vez que tem *«família espalhada um bocado por todo o mundo»* (França, Inglaterra, América, Canadá, Suíça, Luxemburgo).

Relativamente às línguas que reconhece apenas refere, no Inquérito, o inglês e o francês, aquela com uma competência boa e esta com uma competência suficiente. Durante a Entrevista, acrescenta o espanhol com uma competência reduzida *«por ser tão parecido com o português»* (Anexo n.º 2), o italiano e o russo igualmente com uma competência suficiente e o alemão com uma competência muito reduzida.

No que diz respeito às línguas que compreende, indica o inglês e o francês, novamente, e com as mesmas competências. Posteriormente, na Entrevista, refere, igualmente, o espanhol com uma competência suficiente. O inglês, o francês e o português são identificadas como as línguas que fala.

Tal como a formanda A, manifesta vontade de aprender a falar russo porque se trata de uma *«língua diferente»* das que estudou e que conhece e por a imagem que tem do país a cativar.

As imagens que associa às várias línguas e aos vários povos (ingleses, franceses, alemães e italianos), indiciam a presença clara de estereótipos. Assim, ao alemão associa *«dificuldade de aprendizagem»* bem como uma *«certa frieza por parte do povo/população»*. O espanhol sugere-lhe pouca aderência por parte dos alunos uma vez que *«se trata de uma língua muito parecida com a nossa»*. No pólo oposto, coloca o inglês, língua que lhe sugere *«receptividade por parte dos alunos.»*. O francês e o português sugerem-lhe dificuldades de aprendizagem enquanto que ao latim se refere como *«uma boa forma de aprender e conhecer melhor o português»*

Como língua materna escolheria o inglês por sempre ter gostado muito da língua e porque lhe seria muito útil na medida em que é professora de inglês, o que indicia a necessidade de o professor de línguas possuir um conhecimento que se assemelhe ao do falante-nativo.

Perante línguas desconhecidas, a formanda afirma que recorre a línguas com raízes semelhantes à dessa língua, citando, por exemplo, o caso do latim quando ouve italiano. Em situação de produção, afirma recorrer essencialmente ao inglês e ao francês uma vez que se trata *«de línguas muito faladas e conhecidas por quase todas as pessoas.»*

Apesar de reconhecer que, por vezes, se torna mais fácil *«aprender uma nova língua partindo de conhecimentos prévios de outras línguas»* especialmente no que à gramática diz respeito, a formanda realça, essencialmente, o perigo das confusões, evidenciando, à semelhança da formanda A, um enfoque na necessidade de correcção linguística.

A mobilização de conhecimentos/competências adquiridos noutras línguas é encarada, pela formanda, apenas na perspectiva de estratégias de comunicação de que o falante se pode servir.

Relativamente à exploração didáctica das semelhanças/diferenças entre línguas, a formanda considera que é importante mostrar aos alunos *«que há semelhanças e diferenças entre a sua língua materna e a língua estrangeira que estão a aprender e que também há*

*diferenças entre os povos*», mas realça, igualmente, a necessidade de educar os sujeitos para a «*aceitação da diferença*».

Na perspectiva da formanda, qualquer situação de contacto entre duas pessoas «*de culturas/países distintos*» constitui uma situação de comunicação intercultural cujas finalidades se prendem, essencialmente, com o «*conhecer os outros*», compreendê-los e aceitar a diferença. (ver Anexo n.º 2).

Relativamente a experiências de comunicação intercultural por ela vivenciadas, refere o contacto com alunos Erasmus japoneses, italianos, espanhóis, polacos. Enfatiza como característica do seu perfil facilitadora desses encontros, a sua vontade de aprender e a sua curiosidade. Reconhece, à semelhança das formandas A e B, que estas experiências a influenciaram na medida em que está mais aberta à diferença e se esforça mais por interagir com o outro, sendo, igualmente, capaz de mobilizar mais estratégias de comunicação.

Como traços caracterizadores do perfil do falante intercultural aponta, essencialmente, a tolerância, a aceitação da diferença, a vontade de «*aprender coisas novas*» e «*maneiras diferentes de ver o mundo*» (ver Anexo n.º 2).

Considera que possui esse perfil para tal tendo contribuído não só a sua formação académica mas, também, o facto de ter «*família espalhada por toda a Europa*».

Para ela é importante que se trabalhe em sala de aula tal perfil uma vez que «*hoje em dia se torna essencial a comunicação além-fronteiras*» e a formação pessoal e social para a aceitação da diferença (ver Anexo n.º 2). Note-se, no entanto, que, à semelhança das formandas A e B, esta formanda mostra-se, igualmente, favorável à existência de uma língua franca (ver Anexo n.º 2).

Por outro lado, aponta como estratégias didáticas para a formação de um locutor plurilingue e pluricultural, a pesquisa cultural pelos alunos, as viagens de estudo, o contacto e o intercâmbio com falantes-nativos da língua estrangeira.

Note-se, em síntese, que as concepções destas formandas se enquadram, claramente, na abordagem comunicativa com um enfoque, nítido, na competência linguística e na aquisição de conhecimento sociocultural.

Reconhecem o papel da aula de línguas como promotora de um contexto supranacional de tolerância entre os povos de raízes linguísticas e culturais diferentes, mas não parecem conscientes da incapacidade da língua franca resolver os problemas de comunicação entre os povos.

Embora haja alguma abertura ao reconhecimento da importância da mobilização de *skills*/conhecimentos adquiridos noutras aprendizagens linguísticas, numa nova aprendizagem, não deixam, no entanto, de manifestar a sua relutância, colocando vários entraves a tal mobilização.

Por outro lado, ao nível do trabalho didáctico, as formandas valorizam, essencialmente, o contacto com falantes-nativos, evidenciando uma concepção da aprendizagem de uma língua tendo como modelo o falante-nativo e visando a correcção linguística.

#### 4.1.2. As concepções evidenciadas pelas formandas

Importa sublinhar, antes de mais, que para a identificação das concepções analisámos todos os registos escritos reflexivos das formandas incluídos, por elas, nos seus *portfolios*, conforme referimos no ponto 3.2.1.1.2. deste trabalho.

Uma primeira análise das concepções que as formandas registam permite-nos concluir da incidência da reflexão sobre determinados tópicos, nomeadamente sobre as concepções de aula de línguas (38%) e de professor de línguas (32%) que se destacam largamente, como se pode verificar pelo gráfico n.º1. É sobre o aprendente de línguas que as formandas menos reflectem. Com efeito, apenas 5% de todos os registos das formandas se englobam nesta categoria.

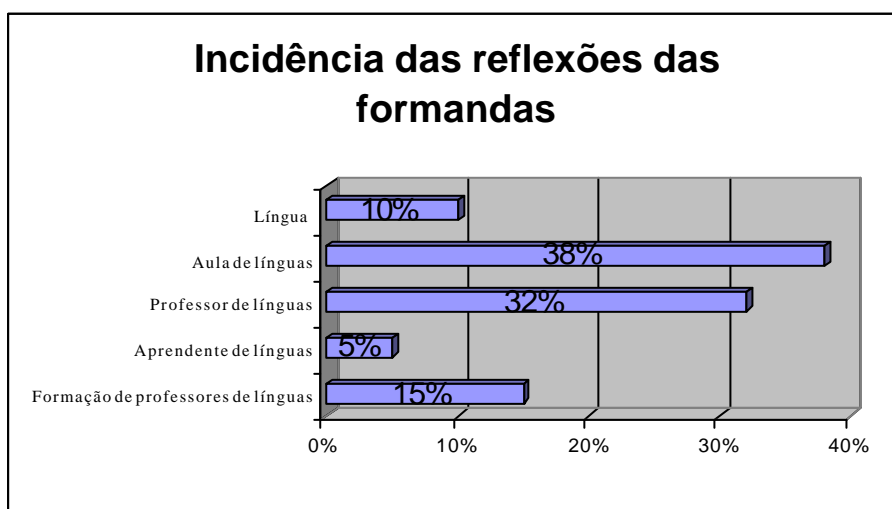


Gráfico n.º1- Incidência das reflexões das formandas

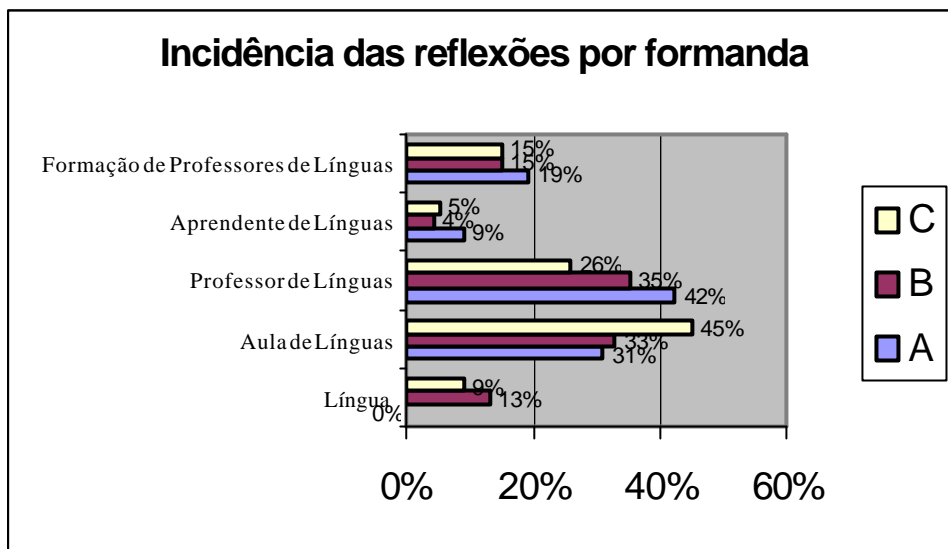


Gráfico n.º 2 – Incidência das reflexões por formanda

Note-se que, como revela o gráfico n.º2, é a formanda C a que mais reflecte acerca da aula de línguas (45% do total das suas reflexões inserem-se nesta categoria) enquanto que as formandas A e B reflectem mais sobre o professor de línguas (42% e 35% respectivamente).

Por outro lado, a formanda B (13%) reflecte mais sobre a língua do que a formanda C (9%).

Estes resultados evidenciam, pois, um enfoque da reflexão nas finalidades atribuídas à aula de línguas, na figura do professor e no contexto em que este se move. O momento presente implica uma mudança significativa na vida das formandas que assumem, agora, um duplo estatuto: o de professoras, passando a movimentar-se num espaço também ele novo (escola) mas mantendo, em simultâneo, o de aluno (Universidade).

Este duplo estatuto que assumem gera-lhes, com certeza, muitas incertezas, angústias e ansiedades, levando-as a reflectirem sobre as suas principais preocupações: o seu papel, isto é, sobre aquilo que se espera de um professor de línguas e sobre as finalidades curriculares atribuídas à aula de línguas, temáticas sobre as quais o processo de formação se centrou.

Note-se que a formação de professores surge, igualmente, como uma incidência de reflexão significativa, o que, mais uma vez, nos parece estar relacionado com as características da situação de formação que vivem e com o próprio plano de formação que experienciaram.

É de realçar, no entanto, que a reflexão sobre o aprendizante de línguas não atingiu percentagens significativas porque, a nosso ver, reflectir sobre o estatuto deste interveniente

no processo de ensino/aprendizagem não seria um hábito anteriormente adquirido e nem cultivado pelo sistema educativo por elas vivenciado. Não podemos, contudo, esquecer que uma das nossas estratégias de formação, a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras, pretendeu colocá-las na pele de aprendentes. Parece-nos, porém, que ao colocarem-se nesse papel, reflectiram mais fortemente sobre o papel do professor, sobre a própria aula de línguas e sobre a formação de professores.

Note-se, igualmente, que apesar de serem professoras de línguas, apenas duas reflectem sobre a língua, facto que nos parece mais estranho e que, a nosso ver, constitui um obstáculo ao trabalho didáctico, uma vez que dificilmente se pode trabalhar sobre algo a propósito de que não se reflecte.

Procederemos, agora, à análise das concepções evidenciadas pelas formandas, reflectindo sobre cada uma delas, seguindo a ordem : língua; aula de línguas; aprendente de línguas, professor de línguas e formação de professores de línguas. Escolhemos esta ordem por nos parecer que devemos partir das concepções evidenciadas pelas formandas relativamente à língua, simultaneamente conteúdo (por excelência) da aula de línguas e meio privilegiado desse mesmo conteúdo passando, em seguida, pelas finalidades que as formandas atribuem à aula de línguas e pelos estatutos que, nesse contexto, desempenham o professor e os aprendentes. Finalmente, centrar-nos-emos nas suas reflexões acerca da formação de professores de línguas, reflexão essa obviamente relacionada com as anteriores.

Procuraremos, ao longo de todo este processo, ir caracterizando as concepções das formandas e procedendo a uma comparação entre elas.

Nesta secção procederemos igualmente a uma análise da evolução de cada concepção ao longo do processo de formação.

#### **4.1.2.1. Sobre a Língua**

Iniciamos pois, a nossa análise pelas concepções de língua de que nos dá conta o gráfico n.º 3.

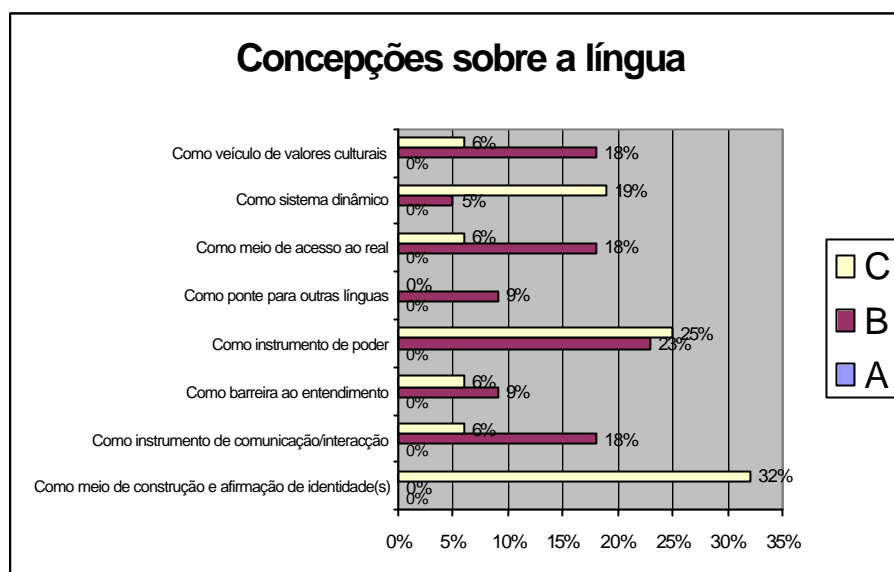


Gráfico n.º 3 – Concepções sobre a língua evidenciadas pelas formandas

Importa referir, em primeiro lugar, que não há na reflexão da professora A nenhuma ocorrência nesta categoria. Trata-se, aliás, da formanda que evidencia um *portfolio* e uma reflexão mais pobres, o que poderá relacionar-se com diversos problemas pessoais que teve durante o ano e que a levaram a ausentar-se durante algum tempo, mas não deixa de ser um indicador a ter em conta na medida em que se trata de uma professora de línguas que não reflecte sobre o seu objecto de trabalho.

Relativamente às formandas B e C, estas evidenciam concepções diferentes da língua. Com efeito, encontramos na reflexão da formanda B um privilegiar da categoria «como instrumento de poder» (23%), referindo-se-lhe, igualmente, «como instrumento de comunicação/interacção» (18%), «como veículo de valores culturais» (18%), «como meio de acesso ao real» (18%), «como ponte para outras línguas» (9%) e «como barreira ao entendimento» (9%).

Por sua vez, a formanda C enfatiza as categorias «como meio de construção e afirmação de identidade(s)» (32%), «como instrumento de poder» (25%), «como sistema dinâmico» (19%) e atribuindo às outras categorias o mesmo grau de relevância (6%). Note-se, no entanto, que não há, nesta formanda, registos no que diz respeito à categoria «como ponte para outras línguas».



A formanda B coloca o enfoque no entendimento da língua «como instrumento de poder» (23%) e «como instrumento de comunicação / interacção » (18%), seguido de uma concepção da língua «como meio de acesso ao real» (18%) e «como veículo de valores culturais» (18%). Refere-se-lhe, igualmente, «como ponte para outras línguas» (9%), «como barreira ao entendimento» (9%) e «como sistema dinâmico» (5%).

Com efeito, esta formanda enfatiza o poder que a língua permite ao Homem exercer. No fundo, como sintetiza num registo reflexivo a propósito da actividade n.º4 do módulo de formação, *«É o poder da palavra, da linguagem, que nos une ou desune, que nos alegra ou entristece.»*. Daí que a palavra seja *«um instrumento poderoso ao alcance do ser humano»*, poder do qual o professor deve consciencializar o aluno, como sugere numa reflexão a propósito da actividade n.º15 do módulo de formação intitulada «A competência de comunicação intercultural» (e incluída na secção dossier de actividades), pois a língua permite agir sobre o mundo e sobre os sujeitos.

Considera a língua, igualmente, «como meio de comunicação/interacção com o outro» (18%) afirmando : *«e, mais importante do que qualquer fronteira, é através dela que alcançamos o outro e que nos ligamos com ele.»*(reflexão a propósito da actividade n.º 4 do módulo de formação), pelo que o desconhecimento da língua surge, igualmente, no seu pensamento, como uma barreira ao entendimento. Na introdução ao seu *portfolio* faz, aliás, uma referência à Torre de Babel, referindo-a como *«uma das provas mais evidentes que temos de que o facto de não conhecermos a língua do outro nos afasta dele, se torna uma barreira ao conhecimento e à aproximação.»*

No fundo, a formanda sintetiza a sua concepção da língua ao afirmar : *«Apenas através do conhecimento da sua língua e de outras línguas é que o Homem consegue comunicar e consequentemente aprender com o Outro.»* (reflexão a propósito da actividade n.º 4 do módulo de formação), evidenciando, assim, uma concepção da língua como instrumento de que o sujeito se serve para interagir com outros sujeitos.

Enquanto aprendente de línguas estrangeiras desconhecidas, a(s) língua(s) que aprendeu permitiu-lhe (permitiram-lhe) alargar *«mais os seus horizontes em relação ao outro e aos aspectos que nos diferenciam mas que não nos deveriam separar, como é tendência geral»*. A língua surge, assim, «como veículo de valores culturais» (18%), numa ligação estreita língua-cultura, para a qual, sublinha, importa consciencializar o aprendente de línguas, fazendo lembrar o conceito de Agar «*languaculture*», referido no capítulo 1. Nesta linha de pensamento, a formanda enfatiza, igualmente, a necessidade de os professores de línguas encararem a cultura não como *«apêndices das línguas »* mas antes como *«parte*

*delas.*» (reflexão intitulada «A competência de comunicação intercultural» e incluída na secção dossier de actividades).

Nota que, se a língua surge «como barreira ao entendimento» ( categoria que nos seus registos atinge 9%), o desconhecimento da cultura é, igualmente, um obstáculo, como refere a propósito da análise do episódio de Pero Dias<sup>10</sup> : *«pertenciam a sistemas culturais diferentes e não eram capazes de se mover na cultura um do outro.*» (reflexão intitulada «A competência de comunicação intercultural» e incluída na secção dossier de actividades).

É de realçar que as reflexões sobre a língua surgem nesta formanda, essencialmente, em consequência da actividade 4 do módulo de formação (ver anexo), actividade essa em que se pedia um comentário sobre o poder da palavra. Surgem, igualmente, associadas à actividade n.º13 (reflexão sobre os programas educativos) ou num registo intitulado «A competência de comunicação intercultural» a propósito da actividade n.º 15, pelo que esta reflexão em torno da língua só emerge nos seus registos a partir de Novembro e encontra-se muito circunscrita. Neste último registo, nota-se uma clara preponderância da concepção da língua como «veículo de valores culturais» (18%), isto é, *«como organismo aplicável e contextualizado»* que não *«se pode dissociar da sua cultura»*. Em síntese, a formanda considera que *«é aliada ao seu sistema cultural que a língua age e permite ao ser humano comunicar.»*. A formanda concebe, pois, a língua como veiculadora de valores culturais do grupo que a partilha e, logo, como exprimindo uma forma particular de ligação entre o sujeito e o real. Note-se que é esta noção de ligação estreita entre língua e cultura que, em parte, justifica a reorientação do discurso didáctico a que nos referimos no capítulo 1, nomeadamente, a consciência da importância de promover nos aprendentes de línguas uma competência de comunicação intercultural.

Uma outra concepção bastante significativa é a da língua como «meio de acesso ao real» (18%). Com efeito, é pela palavra, afirma, que acedemos ao real pelo que aquela nos *«permite alargar os nossos conhecimentos e os nossos horizontes»* (reflexão a propósito da actividade n.º 4 - secção dossier de actividades).

Acrescenta ainda, na mesma reflexão, que *«entre esses saberes encontram-se as outras línguas »*. Com efeito, a concepção da língua como «meio de acesso às outras línguas» adquire, igualmente, alguma relevância no seu pensamento (9%). A formanda considera que o conhecimento de uma língua pode ser mobilizado na aprendizagem de outra língua *«quer*

---

<sup>10</sup> O episódio, extraído da obra *Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andersen, refere-se a um encontro entre Pero Dias e um negro aquando de um desembarque na costa africana, durante o qual ambos fazem várias tentativas de entendimento, e foi analisado no âmbito da actividade n.º 2 do módulo de formação.

*através de analogias que possamos estabelecer e até simplesmente através da vontade de conhecer mais de outra língua e, consequentemente, de outra(s) cultura(s).*» (reflexão a propósito da actividade n.º 4 - secção dossier de actividades). Note-se que, a este nível, a formanda revela uma consciência da possibilidade e até da importância de mobilizar atitudes, conhecimentos e *skills* adquiridos numa aprendizagem anterior numa nova aprendizagem, como o plano de formação pretendeu promover, ainda que, a nosso ver, tal consciência pudesse ser mais fortemente realçada. Porém, parece-nos que aponta, já, no sentido de um reconhecimento da necessidade de promover, ao nível curricular, um trabalho concertado das várias línguas, a que nos referimos no capítulo 1.

A formanda enfatiza, ainda, a importância do sujeito conhecer várias línguas, o que *«nos permite atingir um raio mais alargado de comunicação, que conseguimos ter acesso à informação vigente no Mundo.»* (reflexão a propósito da actividade n.º 4 - secção dossier de actividades), o que podemos interpretar como um reflexo do plano de formação que pretendeu promover a consciência da importância da diversidade linguística e cultural.

Por outro lado, e uma vez que é um sistema em evolução (categoria «a língua como sistema dinâmico»- 5%), através da língua, também o sujeito evolui e cresce.

Note-se, em síntese, que a formanda parece evidenciar uma concepção da língua como instrumento de que o sujeito se serve para simultaneamente aceder e agir sobre o real. Mas a língua permite, também, ao sujeito interagir com os outros, facto que a formanda considera essencial. Por outro lado, revela consciência de que a língua veicula valores culturais do grupo que a partilha, podendo constituir uma barreira ao entendimento.

Por sua vez, no caso da formanda C, a incidência é na concepção da língua como «meio de construção e afirmação de identidade(s)» (32%), como «instrumento de poder» (25%) e como «sistema dinâmico» (19%).

Com efeito, privilegia uma concepção da língua como «meio de construção e afirmação de identidade(s)» (32%), isto é, como sistema através do qual se constrói e afirma a identidade linguística e cultural de um indivíduo ou de um povo, ou seja, as suas crenças, os seus traços caracterizadores, os seus valores, a sua História, o seu património sociocultural. Como a própria refere logo em 20/03/01, num comentário a um artigo, *«de facto cada língua tem uma história que é a história de um povo e das suas mudanças ao longo dos tempos.»*. Esta consciência surge na sequência das suas reflexões a propósito da aprendizagem reflexiva das línguas estrangeiras desconhecidas e associa-se, igualmente, a uma consciência mais clara nesta formanda das diferenças culturais entre a professora de mandarim e a de alemão,

diferenças essas que se reflectem na forma como ensinam. A formanda revela consciência de que os valores socioculturais nos quais o professor foi socializado influenciam a sua acção, isto é, a forma como perspectivam a língua bem como a forma como organizam o seu processo de aprendizagem.

Para a formanda, é através da língua que um povo afirma os seus valores históricos, culturais e sociais, pelo que a História de uma língua é, igualmente, a história da evolução das *«necessidades linguísticas e culturais de um povo»* (reflexão a propósito da actividade n.º 4 - secção módulo de formação).

Ao aperceber-se deste facto, a formanda apercebe-se, igualmente, de que a extinção de uma língua equivale, também, ao desaparecimento da cultura de um povo.

Por outro lado, esta consciência leva-a, igualmente, a encarar a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas na perspectiva cultural, manifestando curiosidade perante essa aprendizagem. A propósito da aprendizagem reflexiva de mandarim (19/023/01), a formanda reflecte sobre o facto de as suas expectativas relativamente a esta aprendizagem estarem condicionadas por imagens mentais culturais que a ela associa numa clara ligação língua-cultura, o que a faz concluir e, à semelhança da formanda B, sobre a impossibilidade de *«ensinar uma língua sem que se dê a conhecer a cultura do povo que a fala.»* (reflexão incluída na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras).

A formanda revela, ainda mais fortemente do que a formanda B, consciência do poder da língua ( categoria : *«como instrumento de poder»* –25%), através do qual o sujeito age sobre o real e sobre os outros, isto é, actualizando o *«poder imensurável»* das palavras que poderão *«ser uma arma poderosíssima para quem as souber utilizar.»* (reflexão a propósito da actividade n.º 4 - secção módulo de formação).

A formanda chama, aliás, a atenção para o facto de que as características da situação comunicativa modificam o significado das palavras que *«(...) poderão ter diferentes significados conforme as situações comunicativas em que são utilizadas.»* (reflexão a propósito da actividade n.º 4 - secção módulo de formação).

A categoria «sistema dinâmico» adquire nesta formanda particular relevância (19%), sendo por ela estabelecida a ligação entre a evolução da língua e a evolução da sociedade: *«Elas fazem parte de uma determinada língua que está em constante evolução, evolução essa necessária devido à própria evolução das sociedades.»* (reflexão a propósito da actividade n.º 4 - secção módulo de formação), o que faz da língua um organismo vivo e em constante evolução à semelhança do mundo e do sujeito que a usa.

Por outro lado, é pela língua que o sujeito acede ao conhecimento (categoria « como meio de acesso ao real » : 6%) : «*as palavras descrevem-nos o mundo e ajudam-nos a caracterizá-lo*» pelo que «*cada palavra é um pedaço de Universo*» (citação que retoma de Almada Negreiros na reflexão a propósito da actividade n.º 4 - secção módulo de formação).

Note-se que, no caso desta formanda, estas reflexões sobre a língua emergem a partir de Novembro.

Em síntese, podemos afirmar que se nota em ambas as formandas um enfoque claro na ligação língua-cultura, com implicações nítidas na aprendizagem das línguas. Com efeito, as formandas sublinham que não se pode ensinar uma língua sem se ensinar a cultura do povo ou do grupo que a fala, revelando, pois, consciência da relação intrínseca língua-cultura, como o plano de formação, na linha de pensamento de autores como Jensen (1995) ou Byram (1987), pretendeu promover.

Revelam, igualmente, consciência de que a língua é um instrumento de poder através do qual o sujeito age sobre o mundo e sobre os outros sujeitos. Trata-se, por outro lado, como reconhecem, de um organismo vivo e dinâmico que reflecte a evolução do grupo que a fala.

Embora ambas sublinhem a importância da língua como meio de acesso ao conhecimento, apenas a formanda B parece revelar consciência da importância da língua como meio de acesso a outras línguas. Isto é, apenas esta formanda parece revelar consciência da importância e da possibilidade de mobilizar atitudes, conhecimento e *skills* adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas numa nova aprendizagem de uma língua desconhecida. É, igualmente, esta formanda que coloca o enfoque no entendimento da língua como meio de comunicação/interacção com o outro. Embora esta categoria também surja nas reflexões da formanda C, adquire nela menor relevância (6%), em favor de uma consciência da língua como meio de afirmação de identidades (32%), categoria que não surge nas reflexões da formanda B.

Ambas revelam, contudo, consciência da importância da diversidade linguística e cultural, em consonância com um dos enfoques do plano de formação.

Parece-nos, no entanto, que o plano de formação deveria ter insistido mais sobre a reflexão acerca da língua enquanto objecto escolar, promovendo diversos momentos de partilha e de reflexão no tempo, de forma a incentivar uma reflexão mais aprofundada e, possivelmente, uma maior evolução nas suas concepções. Note-se, aliás, que as reflexões das formandas sobre a língua surgem, sobretudo, na sequência da actividade n.º 4 do módulo de formação.

#### 4.1.2.2. Sobre a Aula de Línguas

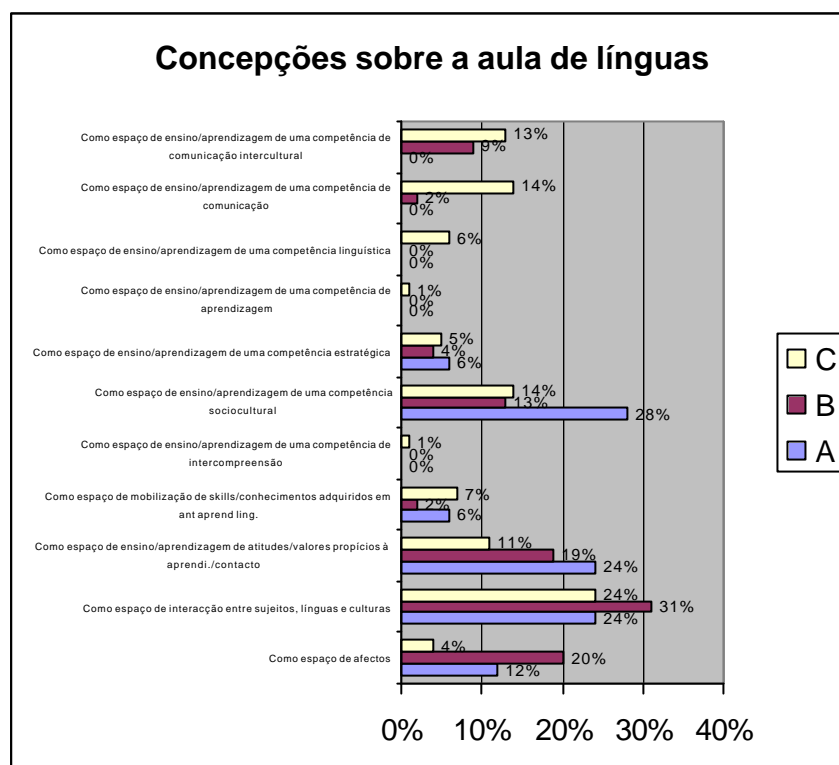


Gráfico nº 4 – Concepções sobre a aula de línguas, evidenciadas pelas formandas

Se observarmos o gráfico n.º 4 verificamos que a análise das unidades de registo revela uma tendência das formandas para considerarem a aula de línguas, essencialmente, como «espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas».

Em segundo lugar, a aula é encarada como um «espaço de ensino/aprendizagem de atitudes/valores propícios à aprendizagem de/contacto com línguas e culturas», isto é, como um espaço de sensibilização para a diversidade, para a aceitação do outro e da sua língua e cultura, como um espaço de promoção de atitudes de abertura, de tolerância e de curiosidade e «como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural».

De realçar, a este propósito, uma clara preponderância da categoria «espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural» sobre a categoria «espaço de ensino/aprendizagem de uma competência linguística».

Relativamente à formanda A, e se observarmos o gráfico, notamos que considera a aula de línguas, essencialmente, como um «espaço de ensino/aprendizagem de uma

competência sociocultural» (28%), como «espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas» (24%) e como espaço de «ensino/aprendizagem de atitudes/valores propícios à aprendizagem de / contacto com línguas e culturas» (24%).

Para ela, a aula é igualmente, um «espaço de afectos» (12%) que deve visar o «ensino/aprendizagem de uma competência estratégica» (6%), implicando a mobilização de «conhecimentos/*skills* adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas» (6%).

Note-se que no início da formação, a professora começa por privilegiar a dimensão afectiva como traço caracterizador da aula de línguas, ao reflectir sobre a novidade que para ela constitui este contexto de trabalho e «*aquelas carinhas todas a olhar para nós*» (12/09/00 – Diário de aprendizagem<sup>11</sup>). Esta dimensão surge, igualmente, nas suas reflexões de 19/02/01 (D.A.) quando afirma: «*com tudo isto, achei importante pensar numa forma de a pôr mais à vontade para que esse medo de falhar fosse um pouco esquecido(...)*». Com efeito, a formanda revela, desde o início, uma consciência de que um relacionamento positivo entre os sujeitos (professor e aprendente) é essencial para o desenrolar o processo de ensino/aprendizagem da língua.

Relativamente à categoria «a aula de línguas como espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas», a professora enfatiza, inicialmente, a sua vertente vertical (interacção professor–aluno) para, posteriormente e em consequência da sua experiência de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras (alemão), reconhecer a «*mais valia para ultrapassar as (...) dificuldades*» (5/05/01 - D.A.) da interacção aluno-aluno, o que nos leva a concluir que a experiência se revelou profícua a este nível, promovendo, na formanda, uma consciência da importância deste tipo de interacção para a aprendizagem e a tentativa de actualizar, em sala de aula, as teorias que construiu após tal experiência. No fundo, assistimos aqui ao ciclo de aprendizagem experiencial (Kolb, 1984, referenciado no capítulo 2) que começa com a experiência concreta (a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), a observação reflexiva (de que a formanda nos dá conta nos seus registos), a conceptualização abstracta e a experimentação activa (nas aulas). Assiste-se, igualmente, a uma evolução de uma concepção da aula de línguas como centrada no professor (*magister dixit*) que transmite os seus conhecimentos, para um conceito de aula em que os aprendentes e professor co-constróem o seu conhecimento.

Não há, no entanto, nesta formanda uma reflexão aprofundada acerca da aula de línguas como espaço de interacção entre línguas e culturas, ainda que em Maio (17/05/01-

---

<sup>11</sup> A partir de agora designado pelas iniciais D. A.

D.A.) referindo-se àquela que *«pretende ser uma abordagem intercultural do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira»* sublinhe a necessidade de a aula de línguas visar *«desenvolver nos aprendentes a capacidade de transferir conhecimentos que têm ao nível da sua própria língua por forma a beneficiar a aprendizagem da estrangeira.»*. Note-se, no entanto, que a formanda apenas refere o conhecimento da língua materna e não os conhecimentos/*skills* adquiridos noutras línguas e noutros contextos de aprendizagem, como o plano de formação pretendeu promover, na linha de pensamento de autores como Byram (1997, Cf.Capítulo 1).

A partir de Novembro, a formanda reflecte sobre o papel da competência sociocultural nas aulas de línguas, questionando-se sobre como é que *«nós ensinamos cultura aos nossos alunos?»* e ainda sobre *«O que é que nós lhes devemos ou não ensinar acerca dos hábitos dos falantes da língua que ensinamos?»*.(27/11/00 - D.A.). Note-se que tal questionamento é despertado pelo facto de nas aulas de aprendizagem reflexiva de alemão não ser dada importância aos *«nossos conhecimentos do povo e da cultura alemães»* (D.A). É assim que a formanda conclui que *«tentar consciencializar os alunos dessas diferenças e das justificações que têm é perpetuar estereótipos? Acho que não!»*(27/11/00 – D. A.), acrescentando, posteriormente, *«acho que devemos tentar encontrar um meio termo que nos permita mostrar traços culturais de várias realidades aos alunos, ao mesmo tempo que os alertamos para a necessidade de não esquecer o facto de que cada um de nós tem traços únicos que nos distanciam de todos os outros.»*, característica que, na sua opinião, justifica o facto de *«o ser humano»* ser *«tão completo, complexo e fascinante(..)»*.Esta concepção parece-nos remeter, igualmente, para uma visão do professor de línguas como mediador intercultural, função a que autores como Edelhoff (1987), Sercu (1995), Byram (1997), Jensen (1995), entre outros fazem referência (Cf. Capítulo1) e evidenciar uma consciência, por parte da formanda, de que ensinar a língua implica ensinar, igualmente, a cultura do povo ou grupo que a fala e desenvolver nos sujeitos uma consciência cultural crítica (Cf. Byram, 1997 citado no capítulo 1). Note-se que o próprio discurso da formanda revela uma evolução : de uma concepção da aula de línguas como espaço em que se transmitem aos aprendentes conhecimentos culturais para uma concepção da aula de línguas como espaço de consciencialização intercultural. Os registos da formanda evidenciam já uma consciência da necessidade não de transmitir conhecimento cultural mas, antes, de desenvolver nos aprendentes uma consciência cultural



crítica (Cf. Byram, 1997 e capítulo 1), desenvolvendo no sujeito uma atitude de aceitação e de abertura à diferença.

Em consequência desta reflexão sobre a competência sociocultural que importa promover nos aprendentes, a formanda, ainda em Novembro (27/11/00 – D. A.), salienta a importância de não «*deturpar a imagem que os nossos alunos têm do Outro*» para, em Maio (5/05/01 – D. A.), desenvolver muito mais claramente tal ideia, referindo-se à necessidade de «*formar indivíduos capazes de encarar o Outro com o respeito que lhes merece, independentemente das diferenças que os podem ‘separar’*». Na sua opinião, a aula de línguas deve promover no aprendente de línguas atitudes de abertura, de tolerância, de curiosidade pelo Outro, pela sua língua e cultura, aceitando-o na sua diferença e afastando-se de atitudes etnocêntricas e xenófobas, o que é reforçado pelo facto de a União Europeia procurar e dever promover essa interacção entre os povos contribuindo para uma cultura da paz (Cf. Sercu, 1995 citado no capítulo 1), noção para a qual foi sendo alertada, como reconhece em 17/05/01, pelos textos que foi analisando no âmbito do plano de formação.

É também como consequência dessa análise de textos e situações interculturais, que a formanda se pronuncia, em 5/05/01 (D. A.), pela necessidade de a aula de línguas promover no aprendente uma maior consciência das «*estratégias de comunicação de que os locutores podem lançar mão para conseguirem concretizar o acto comunicativo, mesmo quando os códigos linguísticos separam os interlocutores. Tentar transmitir aos aprendentes a necessidade de desenvolver a capacidade de lançar mão de estratégias deste tipo pode, no seu futuro, revelar-se um instrumento fundamental para que se assuma como alguém capaz de fazer face aos desafios que certamente lhe serão postos.*». Parece-nos que este enfoque na categoria «como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência estratégica» (6%) se poderá relacionar com as actividades desenvolvidas no âmbito do módulo de formação e nomeadamente com a análise de situações de comunicação intercultural em que procurámos realçar sempre a dimensão estratégica. Trata-se, no fundo, de promover um saber-fazer a que não é alheio um conhecimento processual da interacção e *skills* de interacção (Cf. Byram, 1997) de que falámos no capítulo 1 e que capacitam o sujeito para a interacção em situações exolingues.

Em síntese, a formanda A coloca, pois, o enfoque na necessidade de a aula de línguas promover nos aprendentes uma competência sociocultural e nomeadamente uma consciência (inter)cultural bem como atitudes a que aludimos no capítulo 1 deste trabalho, o que se enquadra no âmbito da promoção de uma competência de comunicação intercultural e

constitui um distanciamento relativamente a preocupações iniciais da formanda centradas exclusivamente na competência linguística ( Cf. Entrevista, anexo 2).

Reconhece, igualmente, a importância de mobilizar na aula de línguas conhecimentos anteriormente adquiridos na aprendizagem de outras línguas (categoria «como espaço de mobilização de skills/conhecimentos adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas : 6%), embora não desenvolva esta noção.

Para a formanda B, a aula de línguas institui-se primordialmente, como se constata pela análise do gráfico nº 9, como espaço de «interacção entre sujeitos, línguas e culturas» (31%), como «espaço de afectos» (20%), como «espaço de ensino/aprendizagem de atitudes/valores propícios à aprendizagem de /contacto com línguas e culturas» (19%) e como «espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural» (13%).

Note-se que, à semelhança da formanda A, as reflexões desta professora acerca da aula de línguas se prendem, inicialmente, com a sua dimensão afectiva. Com efeito, as suas reflexões de 12/09/00 (D. A.) reflectem o papel dos afectos na relação pedagógica, realçando a necessidade de ambas as partes transparecerem sentimentos de encorajamento e de receptividade para que a relação de ensino/aprendizagem possa ocorrer, noção que pode ser transferida para qualquer situação de interacção. A formanda manifesta, ao longo de todo o ano lectivo, preocupação com esta dimensão, realçando, aliás, a necessidade de *«investir na componente humana na formação de um professor»* (15/04/01 - D. A.) e de se *«aproximar dos meus alunos e de os conhecer bem para os poder ajudar.»*

A experiência de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas leva-a a reforçar a noção de que *«o bom relacionamento entre a professora e os alunos é um ponto essencial para que todas as aulas corram bem»* (reflexão incluída na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), uma vez que, ao vivenciar tal experiência, tomou consciência dessa importância. Numa reflexão a propósito da Aprendizagem Reflexiva de Alemão intitulada «Ser Professora» refere: *«É lógico que foi um pouco complicado para nós pois não tínhamos conhecimentos da língua, no entanto, a simpatia da professora e o facto de não reprimir os nossos erros, deu-nos liberdade suficiente para nos aventurarmos com algumas palavras em alemão»* (reflexão incluída na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), reconhecendo, claramente, o papel da motivação na aprendizagem de uma língua e cultura.

A importância desta aprendizagem reflexiva na sua forma de encarar a interacção em aula e no desenvolvimento de «active experimentation abilities», para retomar o conceito de

Kolb (1984, citado no capítulo 2), é clara numa reflexão a propósito da actividade 13 (reflexão sobre os programas educativos) do módulo de formação: *«Um outro aspecto que tenho aplicado nas minhas aulas, fruto das reflexões das aulas de alemão, é a interacção aluno/aluno. Por vezes, durante a aula, eu própria recorria à ajuda das minhas colegas. Desta forma, passei a permitir aos meus alunos que recorressem à ajuda uns dos outros, especialmente nas aulas de Inglês em que há frequentes traduções dos meus discursos vindas dos vários pontos da sala.»*. Esta afirmação vem recordar-nos, igualmente, as palavras de Porquier (1994) citadas no capítulo 2 : *«pour comprendre comment s'apprend une langue, mettez-vous dans la situation d'un apprenant-observateur»*.

Aliás, é normalmente como consequência da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras, que a formanda reflecte acerca da aula de línguas, referindo-se, frequentemente, à necessidade de *«o profissional de ensino (...) estar cada vez mais sensibilizado para a forma de agir perante a presença de diferentes culturas dentro da sala de aula»* e *«saber agir de forma correcta com alunos oriundos de culturas diferentes.»* (reflexão incluída na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), numa clara alusão à multiculturalidade que, cada vez mais, reina nas nossas salas de aula. Daí que a categoria «como espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas» adquira, nesta formanda, especial preponderância (31%).

Essas experiências de aprendente levam-na a reflectir sobre a importância da interacção aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno na aula de línguas concluindo em 28/01/01(D.A.) *«(...) quando partilhamos o trabalho com os alunos, eles aprendem muito mais e sentimo-nos bastante recompensados»*, acrescentando numa outra reflexão: *«verifiquei que tal como eu, os meus alunos recorrem várias vezes à ajuda dos colegas e essa interacção entre eles resulta perfeitamente como resultou connosco nas aulas de alemão, onde nunca fomos impedidas de dialogar acerca da matéria leccionada.»*

Acerca da professora de mandarim refere ainda que *«(...) foi muito agradável sentir da parte dela, não uma atitude despótica e de superioridade, mas uma atitude de quem estava ali, não só para dar mas também para aprender. Houve de facto durante as nossas aulas verdadeiros momentos de partilha em que a professora nos dava a conhecer a sua cultura e nos perguntava como se passava na nossa»* (Reflexão após a primeira aula de mandarim incluída na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras).

A formanda refere-se, ainda e em consequência da sua própria experiência durante a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas, a uma outra forma de interacção em aula de línguas: a interacção entre línguas : *«Fez-me pensar bastante na necessidade de todos os alunos nas escolas deverem ter acesso a várias línguas estrangeiras.*

*A interacção entre todas é um eficaz meio para vencer problemas de comunicação.»* (Reflexão: O aprendente enquanto co-construtor incluída na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), reconhecendo, claramente, o papel importante da mobilização de conhecimentos de/noutras línguas na aprendizagem de uma língua. Com efeito, o facto de ela própria ter mobilizado conhecimento noutras línguas nessa aprendizagem consciencializou-a desse papel. Não revela, no entanto, consciência da importância da mobilização das competências já adquiridas ou desenvolvidas pelo aprendente.

Um artigo<sup>12</sup> fá-la reflectir em 14/04/01 (D.A.) acerca das atitudes e valores a promover em aula de línguas : *«Como não podia deixar de ser este artigo prendeu a minha atenção pois vem de encontro a tudo o que tenho vindo a estudar e a trabalhar nos últimos tempos e, para além disso, vem provar a pertinência e a urgência de cada vez mais sensibilizarmos os nossos alunos para a problemática do multiculturalismo»*, acrescentando, em seguida, a *«necessidade de cada professor estar preparado para fomentar nos seus alunos a aceitação da diferença numa perspectiva de igualdade»*, reconhecendo, portanto, a pertinência de promover no aprendente de línguas as atitudes a que autores como Byram (1997) se referem (Cf. Capítulo 1).

A este propósito refere-se, igualmente, e numa reflexão motivada pela aprendizagem reflexiva de mandarim, ao objectivo de uma sua aula de língua materna: *«espero que todos tenham compreendido que somos realmente todos diferentes mas ao mesmo tempo todos iguais.»* acrescentando, mais tarde, *«Creio que de alguma forma consegui sensibilizar os meus alunos para o mundo que os rodeia e para a necessidade de serem capazes de se envolverem nele.»* (reflexão incluída na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras). Tratava-se de uma aula de língua materna que tomou como base o estudo de um capítulo centrado em torno da relação de amizade entre uma personagem alemã e uma russa. A formanda levou os alunos a pesquisarem sobre a Rússia e a discutirem o significado de cultura. Posteriormente, partilhou com eles o que, ela própria, tinha aprendido acerca da China, alargando a discussão à noção de que todos são diferentes mas ao mesmo tempo, todos iguais. Questionou-os acerca das línguas que gostariam de aprender e procurou sensibilizá-los para a diversidade linguística e cultural.

Numa reflexão intitulada «Competência de comunicação intercultural» (secção dossier de actividades), refere: *«Vivemos numa época de crescente abertura em que o nosso país, até então orgulhosamente só, começa agora a abrir as suas portas para a Europa e*

---

<sup>12</sup> Tratava-se de um artigo do jornal *Público* baseado num estudo intitulado «Cidadania e Educação» levado a cabo pela Associação Internacional para a avaliação do desempenho educativo.

*para o mundo e este ponto da vida de Portugal não deve ser esquecido pelas nossas escolas. Como é óbvio, o ensino de uma língua estrangeira terá um papel fundamental em todo este processo.*», papel esse que passa pelo evitar de xenofobismos, promovendo no sujeito a aceitação da diferença e de perspectivas diferentes da sua.

É neste âmbito que refere a necessidade de sensibilizar o aprendente para «*a diferença entre si e o Outro*» («Competência de comunicação intercultural»-secção dossier de actividades) e de «*levar os alunos a aprender várias línguas para que se apercebam da diversidade de que é feito o nosso mundo e sejam capazes de se movimentar nela*» («Competência de comunicação intercultural» - secção dossier de actividades).

O papel da aula de línguas na sensibilização para a diversidade linguística e cultural é enfatizado em reflexões desenvolvidas em torno da actividade 13 do módulo de formação (secção dossier de actividades): «*(...) penso que o conhecimento de línguas estrangeiras e de novas culturas é imperativo no mundo de hoje que cada vez mais caminha para uma maior união(...)*» e ainda «*(...)sendo a escola uma instituição que deve preparar cidadãos para a vida activa, não podemos de forma alguma esquecer a necessidade de sensibilizar os nossos alunos para a necessidade e a importância de conhecer os povos que os rodeiam.*»

Em síntese, a formanda B começa por evidenciar, nos seus registos, um enfoque na dimensão afectiva na aprendizagem. Dimensão que a formanda realça, aliás, ao longo de todo o ano, sublinhando a importância do afecto e da motivação na aprendizagem de uma língua, reconhecendo que o sujeito motivado que mantém uma relação positiva com o professor e com a língua e cultura aprende com mais facilidade essa língua e cultura, empenhando-se mais, pois sente-se mais seguro (Cf. Andrade, 1997:38). Daí o enfoque na categoria «como espaço de afectos» (20%).

Por outro lado, a experiência de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras, e à semelhança do que acontecera com a formanda A, leva-a a tomar consciência da importância da interacção aluno-aluno na aprendizagem da língua, isto é, a encarar o aprendente não como mero receptor de conhecimento (linguístico e cultural) mas como co-construtor de conhecimento.

Relativamente às finalidades curriculares da aula de línguas, enfatiza, essencialmente, a promoção de atitudes de abertura e de respeito pelo outro e pela diversidade linguística e cultural, atitudes a que Byram (1997), Kramsch (1998) e Sercu (1995) entre outros, fazem referência.

Enfatiza, igualmente, a necessidade de a aula de línguas promover nos sujeitos uma competência sociocultural (13%), entendida como conhecimento e posicionamento crítico

face às diferenças culturais entre os povos. Uma outra ideia muito reforçada pela formanda é a da aula de línguas como espaço plurilingue e pluricultural em que interagem diversas línguas e culturas (categoria «como espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas»: 31%) e como promotora desse plurilinguismo e pluriculturalismo. Com efeito, a formanda reconhece, por um lado, a necessidade de o sujeito aprender várias línguas e, por outro, as possibilidades didácticas resultantes da mobilização dos conhecimentos que os sujeitos possuem *de e em* outras línguas ( 2%), na aprendizagem de uma outra língua, apontando, pois, ainda que de forma superficial, como caminho, uma articulação das aprendizagens linguísticas no currículo do aprendente (Cf. capítulo 1).

No pensamento da professora C, a aula de línguas surge, essencialmente, «como espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas» (24%), «como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural» (14%) e «como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação» (14%).

Trata-se, igualmente, de um espaço de «ensino/aprendizagem de atitudes/valores propícios à aprendizagem de /contacto com línguas e culturas» (11%) e de «mobilização de *skills*/conhecimentos adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas» (7%).

Refere-se-lhe, ainda, como «espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação intercultural considerada na globalidade» (13%), de «uma competência estratégica» (5%), de «uma competência linguística» (6%) e «como espaço de afectos» (4%).

Em Setembro (15/09/00), e à semelhança das formandas A e B, a formanda evidencia uma concepção da aula como espaço de interacção vertical (professor-aluno) que deve visar o «ensino/aprendizagem de uma competência linguística» (6%): *«Nessa aula fizemos a correcção do trabalho de casa sobre pronomes pessoais, lemos quatro pequenos textos sobre 'pal-friends' e resolvemos alguns exercícios. A aula correu normalmente, a turma participou como sempre e portaram-se bastante bem.»* (26/09/00 – D.A.).

As suas reflexões enfatizam, igualmente, a dimensão afectiva da aula, isto é, uma concepção da aula de línguas como «espaço de afectos» (4%), como sublinha em 28/09/00 (D.A.): *«Apesar de tudo isto a sensação de estar à frente de uma sala de aula é maravilhosa e posso afirmar, tal como me dizia um colega da escola há pouco tempo, que os 'miúdos' são a melhor parte do processo de ensino.»*

É nesta mesma linha de pensamento que, a propósito das suas expectativas relativamente à aprendizagem reflexiva de alemão, refere que se encaminhou para a primeira aula *«com a expectativa de aprender conteúdos básicos da língua»*, o que lhe permitiria

alargar os seus horizontes «*em termos de conhecimentos linguísticos*» (20/02/01- secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras ).

Em Setembro, refere já claramente a necessidade de uma «*negociação de saberes*» (28/09/00- D. A.) que considera «*imprescindível actualmente no ensino, primeiro porque o processo de aprendizagem tem hoje em dia um carácter autónomo, activo e criativo; segundo, porque alunos e professores aprenderão mais num contexto de diálogo constante e trabalho conjunto.*»

Também esta formanda passa a reconhecer, em consequência da aprendizagem reflexiva de alemão, a importância da interacção aluno-aluno em sala de aula pois também ela «viveu na pele» as vantagens dessa entreajuda: «*Penso que aprendemos muito mais umas com as outras e, por vezes, dizíamos frases e construíamos pequenos diálogos não só nas aulas mas também fora delas*» (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras) e afirma, reconhecendo explicitamente o papel da aprendizagem reflexiva de alemão, «*Apercebi-me com esta estratégia, tantas vezes utilizada, que é muito mais fácil para os alunos aprenderem uns com os outros; para além disso, é extremamente positivo simular situações reais de comunicação, fomentando o diálogo*» (27/01/01 - secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras). Isto é, também esta formanda desenvolveu «reflective observation abilities», bem como «abstract conceptualization abilities» que se traduzem em «active experimentation abilities» (Kolb,1984).

O carácter interactivo da aula de línguas é-lhe ainda mais nítido em consequência da aprendizagem reflexiva de mandarim, afirmando em 19/02/01 (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras): «*Ao mesmo tempo que me apercebi de muitas coisas, fiquei agradavelmente surpreendida pelo facto de não ter apenas 'recebido' mas também ter 'dado'*», reforçando, ainda mais, a concepção da aula como espaço de co-construção.

Mas esta aprendizagem leva-a, igualmente, a reflectir sobre dois aspectos essenciais: primeiro o facto de o estilo do professor ser influenciado pelos seus hábitos e valores culturais e, em segundo lugar, levando-a a concluir sobre como não devem ser as suas aulas. É assim que, em 10/04/01 (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), reflecte: «*Na última aula, visualizámos um filme acerca da China; esta actividade poderia ter sido bem mais interessante se a professora fosse parando o filme e comentasse connosco os diversos aspectos da cultura chinesa. Parece-me que esta foi a típica aula chinesa e que quase nada se deve parecer com as nossas aulas.*»

O trabalho sobre a competência de comunicação intercultural (módulo de formação) leva-a a estar muito atenta a tudo o que com este tema se relaciona pelo que alguns projectos

despertam a sua curiosidade, nomeadamente aqueles que partem do *«reconhecimento da existência de uma pluralidade de culturas na escola»* e que visem *«uma reflexão sobre educação inter e multicultural, um aprofundamento dos conhecimentos das diferentes culturas presentes no espaço escolar e uma investigação-acção levada a cabo pelos docentes e que vise a reconstrução constante das suas práticas»* (2/05/01- comentário a artigo – secção D. A.), começando a categoria *«como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação intercultural considerada na globalidade»* a ganhar alguma relevância nas suas reflexões (13%).

A aprendizagem reflexiva de mandarim fá-la reflectir sobre a importância da competência sociocultural (14%), tema que surge nas suas reflexões a partir de 10/02/01 e com bastante insistência (19/02/01, 15/03/01 e 12/04/01). É esta experiência que a leva a considerar em 10/02/01 (D. A.): *«A par de todos os conhecimentos linguísticos que os alunos devem adquirir, devemos também fomentar o desenvolvimento de uma competência sociocultural que lhes permitirá compreender diferentes culturas, valores e modos de vida.»*, posição reiterada em 15/03/01 (D.A.) *«(..) sou ainda de opinião (...) que o ensino/aprendizagem das línguas não se cinja apenas à linguística mas que tenha, essencialmente, uma dimensão sociocultural.»*. Em 12/04/01 (comentário a artigo – secção D. A.) conclui : *«apercebi-me de que conhecer uma língua não é o suficiente para conseguir estabelecer um acto comunicativo com um falante de outro país.»*. A formanda coloca, assim, a tónica numa concepção da aula de línguas *«como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural»* (14%), entendida como uma consciencialização (inter)cultural que não deixa de implicar a aquisição de conhecimento cultural, mas que passa, igualmente, pela consciência do impacte dessa dimensão cultural na interacção.

Note-se que em 10/02/01 (D.A.), a concepção da aula de línguas como *«espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação intercultural»* (13%) surge já claramente nas suas reflexões, associando-se à necessidade de a aula de línguas se instituir como uma *«sensibilização para o facto de existirem diferentes povos e culturas»*, enfatizando a necessidade de um trabalho mais explícito sobre a competência sociocultural, à semelhança do que faz Byram (1995) : *«talvez esta relação entre a língua e a cultura do povo que a fala devesse ser mais fortemente trabalhada.»* (D.A.).

A formanda exclui liminarmente a possibilidade de se ensinarem estereótipos aos aprendentes, considerando que *«transmitir a cultura de um povo não é transmitir ideias como estas, que acabam por se ir alicerçando mas que não servem para identificar um povo.»* (10/02/01- D.A.).



As leituras que faz no âmbito do plano de formação (Cf. 10/02/01) levam-na a associar competência sociocultural e competência de comunicação intercultural, distinguindo esta de competência de comunicação pelo enfoque que a primeira coloca na competência sociocultural: *«A grande diferença entre cc e cci reside, essencialmente, no facto de a última ser um desenvolvimento da primeira pois a competência comunicativa inclui já uma competência sociocultural que a segunda desenvolve, dando-lhe uma extrema importância.»*, afirma em 10/02/01(D.A.), para acrescentar *«torna-se urgente cultivar esta competência na sala de aula.»* (D.A.). A formanda refere-se, em seguida, a algumas actividades desenvolvidas em aula de língua materna e com as quais procurou promover nos aprendentes essa competência (9/05/01- reflexão elaborada no âmbito da actividade n.º 15 do módulo de formação e inserida na secção módulo de formação), nomeadamente, a vinda de um ex-emigrante no Canadá à sua aula de língua materna e o diálogo então encetado com os alunos relativamente às dificuldades de comunicação/interacção bem como às estratégias de comunicação utilizadas.

Reconhece, igualmente, a necessidade de se promover na aula de línguas um *«saber-fazer: o saber-comunicar-entender e ser entendido»* (7/02/01 - reflexão elaborada no âmbito da actividade n.º 9 do módulo de formação e inserida na secção módulo de formação), realçando o facto de *«ao aprendermos ou ensinarmos uma língua pretendemos acima de tudo tornar-nos falantes activos da mesma, ou seja pretendemos tornar-nos ou formarmos pessoas capazes de comunicar»* (7/02/01 - reflexão elaborada no âmbito da actividade n.º 9 do módulo de formação e inserida na secção módulo de formação) enfatizando a multiplicidade de competências que a competência de comunicação mobiliza : competência linguística, meta-linguística, referencial, discursiva, pragmática, de aprendizagem e estratégica. (7/02/01 reflexão elaborada no âmbito da actividade n.º 9 do módulo de formação e inserida na secção módulo de formação) .

Em 10/02/01 (D. A.) conclui: *«visualizo o dominar de uma língua como o possuir uma competência plural que implica o domínio de um conjunto de saberes indissociáveis»* e cita Hymes (1984) *«l’option communicative ne consiste pas en une simple mise en oeuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l’action.»*

Fazendo a ponte entre o que aprendeu na Universidade e a sua actual experiência que, como refere em 10/02/01 (D. A.), lhe permite agora *«definir e compreender muito bem»*, salienta o carácter prático de que a aprendizagem de línguas estrangeiras se deve revestir (7/02/01 - reflexão elaborada no âmbito da actividade n.º 9 do módulo de formação e inserida

na secção módulo de formação): *«Penso que a forma de motivar para esta aprendizagem deverá partir do carácter prático que a aprendizagem de línguas estrangeiras contém: poder comunicar com outros povos, trabalhar em países estrangeiros, melhorar a competência comunicativa que se quer intercultural»*, realçando a necessidade de *«privilegiar a comunicação»* (27/01/01) e a relação *«locutor-língua»* (27/01/01- reflexão inserida na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras). Acrescenta, ainda, que esta competência requer *«flexibilidade, dinamismo e capacidade de lidar com múltiplos níveis»* (27/01/01 - secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), mas distancia-se, já, de uma concepção da aprendizagem de línguas que toma como modelo o falante-nativo.

Na mesma altura e em consequência da aprendizagem reflexiva de alemão, sublinha a necessidade de promover nos aprendentes uma competência estratégica (5%) e de aprendizagem (1%) referindo-se à aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem destas competências, citando uma actividade<sup>13</sup> a desenvolver por ela nas suas aulas de língua materna no sentido de promover estas competências nos seus aprendentes (27/01/01- secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras): *«esta estratégia pode ser bastante enriquecedora na medida em que os alunos se aperceberão de que há estratégias de aprendizagem e de comunicação que poderão utilizar sempre que sentirem dificuldades.»*. Repare-se que este pensamento, indicia, a nosso ver, uma nova visão do trabalho com as línguas na escola : uma visão que não compartimenta as línguas, mas reconhece a necessidade de um trabalho conjunto. Com efeito, parece-nos ser esta perspectiva que a leva a, numa aula de língua materna, procurar promover nos aprendentes, à semelhança da formanda B, uma vontade de contactar com/ aprender novas línguas e culturas, mobilizando e desenvolvendo, para tal, uma competência estratégica e uma competência de aprendizagem. Afirma ainda claramente, citando Ullmann (1982), a ligação intrínseca entre competência estratégica e estratégias de aprendizagem (27/01/01)

A partir de Março de 2001 mostra-se muito atenta a artigos que se referem às novas tendências no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras e à comemoração do Ano Europeu das Línguas, incluindo alguns desses artigos no seu *portfolio*. É nesse âmbito que se refere ao *«conhecimento de uma primeira língua»* como facilitador da *«aprendizagem de outras»* (comentário a artigo; 20/03/01 – secção D.A.), estratégia que experienciou no âmbito da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas: *«Na minha opinião, esta é também uma estratégia muito positiva e que pode e deve ser utilizada na sala de aula;*

---

<sup>13</sup> Tratava-se de trazer um falante de uma língua estrangeira que não falasse português à sua aula, promovendo a interacção entre este e os aprendentes.

*parece-me extremamente interessante recorrer por exemplo ao francês na aula de inglês e vice-versa, para além do recurso à língua materna sempre que necessário»,* refere em 27/01/01 (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), acrescentando *«Para além do recurso ao inglês e ao francês, recorreremos ainda ao latim quando falámos nas declinações. Sem dúvida que os conhecimentos da língua latina fizeram com que percebêssemos as declinações sem ser necessário explicar de que se tratam.»* (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras). Na medida em que ao aprender alemão, sentiu necessidade e notou a importância de recorrer aos conhecimentos noutras línguas, a formanda reconhece agora esta possibilidade de exploração didáctica. Note-se, de novo, que o discurso da formanda indicia o desenvolvimento de «reflective observation abilities» e de «abstract conceptualization abilities» (Cf. Kolb,1984).

Por outro lado refere (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras) *«Achei bastante interessante a ideia de que o aluno deve partir da sua própria língua e da sua própria cultura para melhor entender uma cultura diferente da sua. Neste ponto, também tenho tentado trabalhar, mas admito que o tenho feito sem sequer pensar na necessidade de o fazer.»*, evidenciando uma noção de que o sujeito deve entender e desenvolver uma consciência crítica das perspectivas culturais em que foi socializado e da forma como estas se reflectem no modo como encara e interage com representantes de outras línguas e culturas.

A noção de formação dos aprendentes de línguas para um novo conceito de cidadania europeia de que as palavras de Shennan fazem eco (1991, Cf.capítulo 1), transparece também das suas reflexões : *«(...) devemos levar os alunos a compreenderem que hoje em dia a aldeia global está a tornar-se cada vez mais una e que é, por isso, essencial sabermos compreender e lidar com diferentes ideias e valores.»* refere em 10/02/01 (D. A.). Noutra reflexão lê-se *«(...) A Europa actual e principalmente a do futuro terá como principal característica a diversidade linguística e cultural; assim, é bastante importante começar desde já, a fomentar o conhecimento e aceitação desta diversidade.»* (20/03/01 – comentário a artigo – secção D. A.).

Considera essencial desenvolver nos aprendentes um espírito de *«tolerância e de cooperação»*, para o que muito contribuirá uma *«educação inter/multicultural»* ( D. A.)e daí o enfoque dado à categoria *«como espaço de ensino/aprendizagem de atitudes/valores propícios à aprendizagem de/contacto com outras línguas e culturas»* (11%).

Em 20/03/01 (comentário a artigo – secção D. A.) reflecte acerca da noção de intercompreensão, considerando uma *«realidade aliciante»* a possibilidade de que *«falantes nativos de diferentes línguas possam comunicar uns com os outros, exprimindo-se cada um*

*na respectiva língua materna.», realidade para a qual a escola deve preparar, como o reconheceu, embora admita que tal se torna difícil «quer devido à relutância de alguns professores quer devido ao facto de que há sempre a preocupação de se cumprirem os programas o que não deixa tempo para quase mais nada.»*

Em síntese, a formanda C começa por conceber a aula de línguas «como espaço de afectos» (4%) que deve visar o ensino/aprendizagem de uma competência linguística (6%). Porém, como consequência directa do seu plano de formação e nomeadamente da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas e de algumas actividades do módulo de formação, apercebe-se da importância de colocar a tónica não só na promoção nos sujeitos de uma competência para comunicarem com os outros mas tendo consciência de que os outros são diferentes linguística e culturalmente, o que implica dar atenção especial ao desenvolvimento nos sujeitos de uma competência sociocultural e, nomeadamente, de uma consciencialização intercultural.

A formanda perspectiva, igualmente, a aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de atitudes que estimulem nos aprendentes o contacto com outras línguas e culturas, na linha de pensamento a que aludimos no capítulo 1 e mesmo como espaço de sensibilização para um novo conceito de cidadania europeia.

Refere-se explicitamente, à necessidade de desenvolver nos sujeitos uma competência intercultural levando-os a, distanciando-se de perspectivas etnocêntricas e xenófobas, serem capazes de mediar entre culturas diferentes.

A aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras leva-a a aperceber-se da importância de mobilizar na aprendizagem de uma língua desconhecida conhecimentos adquiridos em aprendizagens de outras línguas e, em consequência, da necessidade de promover nos aprendentes de línguas essa capacidade.

Considera essencial que a escola se organize, de forma concertada, em prol de uma educação inter/multicultural e reflecte mesmo, ainda que de um modo incipiente, sobre a importância da promoção de uma competência de intercompreensão nas aulas de línguas.

De uma forma global, somos assim levadas a concluir que as três formandas revelam, em consequência da aprendizagem reflexiva das línguas estrangeiras e das leituras e discussões que vão fazendo e tendo no âmbito do módulo de formação, uma mudança no sentido de colocarem o enfoque na aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural e uma consciência progressivamente maior da importância didáctica da interacção entre os sujeitos e as línguas na aula. Esta tónica na mobilização de

conhecimento das várias línguas na aula de línguas é mais clara nas formandas A e C (6% e 7% respectivamente).

Em todas há um enfoque relevante no papel da aula de línguas na promoção de um novo conceito de cidadania supranacional e na criação «*de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura*» (Cf. Tavares *et al*, 1996:50 ; Cf. capítulo 1) mas igualmente, em relação à diversidade linguística e cultural.

Nota-se da parte das formandas alguma consciência já da importância de mostrar aos aprendentes que «*as línguas não são entidades separadas sem conexão entre si, mas que se situam num continuum*» (Cf. Andrade, 1999:77, Cf. capítulo 1).

As três realçam, igualmente, o papel da aula de línguas como «espaço de afectos», na linha de pensamento de autores como Coste, Moore & Zarate (1997; Cf. capítulo 1) que apontavam para o facto de que nenhum aluno consegue aprender uma língua se não se sentir motivado e se não se empenhar em tal.

Note-se, por outro lado, na formanda A, uma influência das actividades desenvolvidas no âmbito do módulo de formação, numa consciência forte da necessidade de a aula de línguas promover o desenvolvimento nos aprendentes de uma competência estratégica.

Os dados obtidos levam-nos, assim, a recordar as palavras de Grenfell (1998) citadas no capítulo 2: «Such experiences [as students] provide the basis for ways of acting and thinking in the teaching contexts.» bem como as de Kolb (1984:26) «ideas are not fixed and immutable elements of thought but are formed and co-formed through experience.» Parece-nos, com efeito, que as formandas desenvolveram «concrete experience abilities», isto, é, foram capazes de se envolverem completa e abertamente em novas experiências; «reflective observation abilities», reflectiram sobre e observaram as suas experiências de diferentes perspectivas; bem como alguma evolução, ainda que ténue, ao nível das «abstract conceptualization abilities», capacidade de criarem conceitos que integrem as suas observações em teorias lógicas, sendo capazes de proporem, no seu discurso, actividades didácticas que visam o desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural.

#### 4.1.2.3. Sobre o Professor de Línguas

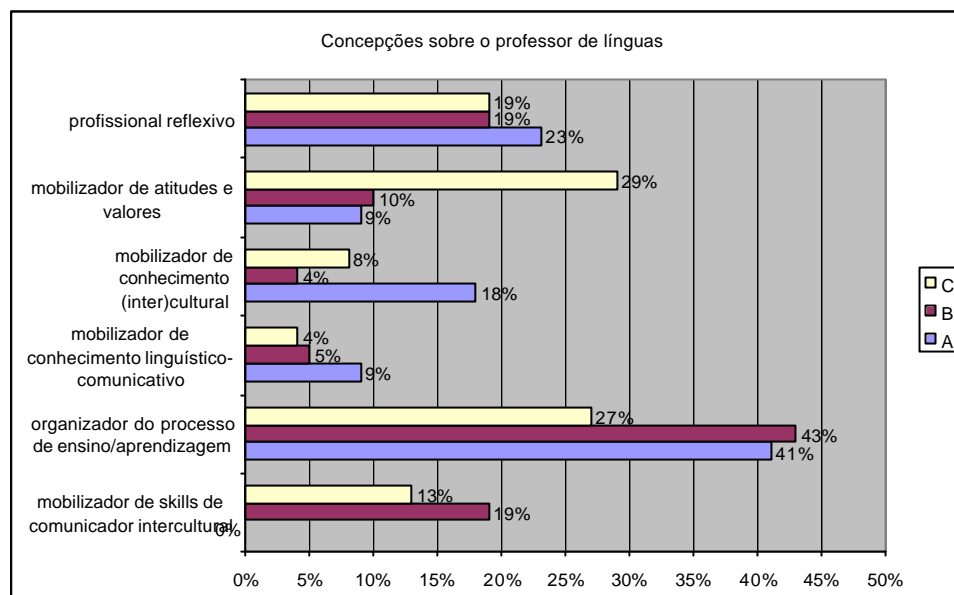


Gráfico nº 5- Concepções sobre o professor de línguas, evidenciadas pelas formandas

Como se pode constatar pela análise do gráfico nº 5, as formandas tendem a enfatizar uma concepção do professor de línguas como «organizador do processo de ensino/aprendizagem». Note-se que a preponderância desta categoria é a nosso ver, explicável não só por ser uma das importantes tarefas do professor mas, igualmente, pelo facto de esta ser a primeira experiência profissional destas formandas, o que implica alguma angústia acrescida relativamente a problemas relacionados com a organização e gestão do processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à motivação dos sujeitos, à gestão da aula e à avaliação dos aprendentes e do próprio processo de ensino/aprendizagem.

Verificamos, igualmente, uma preponderância das categorias «como mobilizador de atitudes /valores» e «como profissional reflexivo».

A formanda A refere-se ao professor de línguas, essencialmente, como «organizador do processo de ensino/aprendizagem» (41%), realçando, neste âmbito, a necessidade do professor dinamizar um processo que motive os aprendentes para a aprendizagem das línguas. «*E como é que vou conseguir motivá-los para o processo de ensino/aprendizagem?*»(D. A.) é uma preocupação recorrente nesta formanda.

A formanda refere-se, por outro lado, ao professor como profissional reflexivo (23%), isto é, como sujeito que deve desenvolver competências de reflexão de que Schön (1983), entre outros autores, fala e a que nos referimos no capítulo 2. Com efeito, sente a necessidade de reflectir sobre o que fez em sala de aula, porque o faz e como deveria fazer, noções que evidencia logo em Setembro, numa reconstrução constante da sua prática e das suas teorias pessoais.

Para além destas dimensões, a formanda refere-se ao professor de línguas como «mobilizador de conhecimento (inter)cultural» (18%). Reconhece, aliás, que as mudanças recentes da sociedade e do mundo em geral cada vez mais multicultural, como, aliás, sublinham autores como Kramsch (1998) por nós referidos no capítulo 1, apontam claramente para a necessidade do professor reflectir sobre tal, devendo conhecer e mediar entre culturas diferentes. Ela própria sente a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos das diversas culturas desenvolvendo esta dimensão do seu perfil. Tal consciência resulta, por um lado, da aprendizagem reflexiva de mandarim, durante a qual contactou com uma professora com raízes culturais completamente diferentes das suas, tendo-se apercebido, assim, de que o desconhecimento de valores culturais é causa de disfunções na interacção com o outro. Esta consciência foi, igualmente, despertada pelo confronto, no âmbito do módulo de formação, com situações de insucesso comunicativo motivado por malentendidos culturais (Cf. actividades n.º 2 e 11) e pela leitura de alguns artigos sobre a presença de imigrantes de Leste na sociedade portuguesa.

Por outro lado, a formanda enfatiza a necessidade de o professor de línguas mobilizar «atitudes e valores» (9%), isto é, um saber-ser que favoreça atitudes, valores e competências promotoras da educação para a cidadania e da abertura e respeito pela diferença, reconhecendo, portanto, que o professor de línguas deve fomentar nos aprendentes valores que lhes permitam «*lead to more tolerant and understanding world.*» (Cf. Sercu, 1995c:117, citado no capítulo 1). Tais reflexões resultam da leitura dos programas no âmbito do módulo de formação (actividade n.º 13) e evidenciam uma consciência de uma população discente cada vez mais multicultural e de uma mobilidade dos sujeitos crescente, implicando uma complexificação dos papéis que se lhe atribuem, bem como do conhecimento e *skills* que deve possuir e mobilizar. Com efeito, e como referimos no capítulo 1, a presença de uma população discente cada vez mais multicultural implica, por um lado, que o professor possua conhecimento das várias realidades linguísticas e culturais com que deve lidar e que desenvolva *skills* de comunicador intercultural, mobilizando não só conhecimento linguístico-comunicativo e (inter)cultural, mas igualmente atitudes de abertura e de aceitação da

diversidade (saber, saber-fazer, saber-ser; Cf. capítulo1) que se inscrevem no domínio das competências gerais a que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas faz referência (Cf. capítulo1). Por outro lado, a queda das fronteiras e a necessidade de promoção de uma identidade supranacional implicam que o professor desenvolva no aprendente conhecimento, *skills* e atitudes que deve ele próprio possuir. Parece-nos que poderemos aqui recordar o convite que os aprendentes fazem enquanto falantes interculturais aos professores de acordo com Kramsch (1998:30) e que referimos no capítulo 1:

*«(...)a voyage of discovery that they had not always anticipated and for which they don't always feel prepared. Allowing students to become intercultural speakers, therefore means encouraging teachers to see themselves, too, as brokers between cultures of all kinds.» (Kramsch,1998:30)*

A formanda refere, igualmente, como característica do perfil do professor de línguas, a mobilização de conhecimento linguístico-comunicativo (9%), deixando transparecer, ainda, uma concepção tradicionalista do professor como transmissor de conhecimentos evidenciada pela reiteração nos seus registos do verbo «instruir»: *«de uma forma muito geral posso concluir que fui sendo alertada para uma série de problemas com que o professor tem de lidar para que tente instruir o melhor possível (...)»*. (refere a 17/05/01, numa reflexão do seu diário de aprendizagem a propósito da actividade n.º 15 do módulo de formação).

Em síntese, a formanda parece colocar o enfoque na necessidade de o professor de línguas desenvolver mais a sua competência científica e a sua competência de comunicador intercultural (reveja-se o perfil por nós traçado no capítulo 1), mobilizando, igualmente, uma competência pessoal que passa pelo saber-ser num mundo cada vez mais inter/multicultural, organizando o processo de ensino/aprendizagem, isto é, mobilizando o seu saber-fazer/aprender.

A formanda B privilegia, igualmente, uma concepção do professor como «organizador do processo de ensino/aprendizagem» (43%). É neste espírito que, a 14/10/00 (D. A.), afirma: *«Como orientadora da aprendizagem dos meus alunos, certamente terei que compreender e ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades.»*. É também essa concepção que prevalece quando, a propósito da aprendizagem reflexiva de alemão, refere: *«Logicamente não é apenas a simpatia do professor que contribui para o seu sucesso com os alunos e mais uma vez a nossa professora de alemão contribuiu bastante para compreendermos isto. Antes de mais as*



*aulas apresentavam uma sequência lógica, sempre subordinadas a um determinado conteúdo, o que para nós, que desconhecíamos a língua, era bastante benéfico, pois desta forma conseguíamos encontrar uma orientação do princípio ao fim da aula»,* registo englobado na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras, que revela uma preocupação da professora com a gestão da aula.

A preocupação com a faceta de motivador do professor é uma constante, surgindo repetidas vezes ao longo de todo o tempo de formação. Face à desmotivação que diagnostica nos seus alunos, questiona-se sobre a forma de os motivar, manifestando, a 27/12/00 (D. A.), o seu contentamento por ver já nos seus alunos o reflexo dessa preocupação. É assim que a 5 /01/01(D. A.) a formanda refere: *«Creio que o professor tem também este papel de tornar a aprendizagem dos alunos agradável, interessante e importante para a sua formação».*

Esta preocupação com a motivação surge, novamente, em consequência da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas, quando a formanda reconhece a preocupação das professoras em as motivar e, transpondo tal reflexão para as suas aulas, afirma: *«Na minha opinião e falando um pouco acerca da minha pouca experiência como professora e também como aluna, creio que este procedimento por parte de um professor é extremamente importante e pode fazer a diferença entre uma aula agradável e um verdadeiro sacrifício»*(secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras). Note-se aqui o desenvolvimento de «reflective observation abilities» a que Kolb (1984) se refere. A própria formanda tenta adoptar esse procedimento nas suas aulas, encorajando e reforçando positivamente os esforços dos seus aprendentes («active experimentation abilities») pois sentiu que a professora *«contribuiu com bastante simpatia, encorajando-nos bastante com palavras e sorrisos que nos davam vontade de continuar.»* (aprendizagem reflexiva de mandarim).

Os momentos de avaliação levam-na a reflectir, no âmbito deste conceito de professor reflexivo, sobre a função do professor enquanto avaliador, reconhecendo a complexidade da avaliação em línguas.

A formanda refere, a 30/10/00 (D. A.): *«penso que é nestas alturas, em que os alunos não são capazes de responder às questões, que devemos parar um pouco e perguntar-nos se realmente a culpa é deles ou se de alguma forma fomos nós que não conseguimos transmitir a mensagem»,* revelando uma consciência de que a avaliação deve incidir não só sobre os aprendentes mas sobre todos os elementos do processo de ensino/aprendizagem e nomeadamente sobre o próprio professor e a forma como organiza o processo de ensino/aprendizagem.

Evidencia, igualmente, desde o início uma concepção do professor de línguas como profissional reflexivo (23%). A 26/09/00 (D. A.) começa por referir que «*na Universidade*» lhes foi ensinada a necessidade de «*sermos professores reflexivos*», salientando, no entanto, que só agora reconhece a necessidade dessa reflexão: «*Apenas quando paramos para pensar nas nossas acções é que nos apercebemos do que fazemos bem ou mal e nos aperfeiçoamos realmente. Por vezes é preciso reconhecer que errámos, voltar atrás e fazer tudo de novo, mas é assim que conseguimos avançar.*» (D. A.).

Nas suas próprias palavras, «*à medida que o tempo passa*» (5/01/01- D. A.), a formanda apercebe-se da complexidade dos papéis desempenhados pelo professor de línguas e da importância da reflexão sobre o que se faz para «*evoluir na nossa forma de trabalhar e na obtenção de melhores resultados.*», estando «*abertos a novas aprendizagens e novas formas de melhorar o nosso desempenho.*» (D. A.), palavras que se enquadram, obviamente, no paradigma do professor reflexivo (Cf. Alarcão & Tavares, 1987, Schön, 1983; Sá-Chaves, 1996 ), a que nos referimos no capítulo 2.

A propósito da actividade 4 do módulo de formação (reflexão sobre o poder da palavra- secção dossier de actividades), a formanda refere-se à necessidade de o professor de línguas ir para além da competência linguística, não deixando, no entanto, de evidenciar como traço essencial do perfil do professor de línguas a mobilização «de conhecimento linguístico-comunicativo» (5%) : «*Penso que o professor deve alargar a sua preocupação para além do ensino da gramática, abrindo os horizontes dos seus alunos, mostrando-lhes não só o funcionamento da língua, mas também a sua funcionalidade e tudo o que a envolve.*». No entanto, esse conhecimento que o professor deve mobilizar ultrapassa a mera concepção da língua como sistema de elementos e regras e remete para outras competências: pragmática, discursiva, referencial, etc, e para os próprios mecanismos da comunicação.

Uma outra categoria que se destaca no pensamento desta formanda é a que se refere ao professor de línguas como «mobilizador de *skills* de comunicador intercultural (19%)». Note-se que, em Setembro de 2000, a formanda começara por considerar o professor como um transmissor de conhecimentos (12/09/00 - D. A.), concepção que emerge noutras reflexões posteriores (30/10/00 - D. A.).

A 22/02/01 (D. A.) e em consequência de uma acção de formação sobre aprendizagem precoce das línguas estrangeiras a que assistiu, refere-se à necessidade do professor mobilizar em sala de aula «*skills* de comunicador intercultural» (19%), realçando, por exemplo, a importância de uma competência estratégica, reflexão essa posteriormente aprofundada em consequência da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras : «*Penso que há sem dúvida*

*alguma, uma necessidade de o professor, especialmente de língua estrangeira, desenvolver uma competência estratégica, que lhe permita comunicar com os alunos na língua que está a ensinar.*». Com efeito, no âmbito da aprendizagem de alemão (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), a formanda sentiu a importância dessa competência: *«A professora fazia-nos perguntas e nós olhávamos para ela sem compreender absolutamente nada. No entanto, no decorrer da aula através da sua reformulação de questões, através de gestos, através da interacção entre nós, alunas, através de imagens e música, fomos compreendendo a mensagem.»* Ao experienciar tal, a formanda lembra-se dos seus aprendentes de inglês e refere: *«Após as aulas de alemão comecei a compreender que há de facto várias formas de nos fazermos compreender sem recorrer à língua materna e comecei a implementar este sistema nas minhas aulas.»* (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), fazendo lembrar, uma vez mais, as palavras de Grenfell (1998; Cf. capítulo 2) de acordo com o qual as experiências de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desenvolvem no sujeito (professor-aprendente) as bases do pensamento e da acção educativa.

A professora salienta, igualmente, a dimensão do professor enquanto «mobilizador de atitudes e valores»(10%), segundo ela, muito mais marcante na sociedade de hoje : *«Quanto a mim, o professor não está lá apenas para ensinar, ou para levar os alunos a aprender, está lá para ser professor, educador, amigo, conselheiro, companheiro, orientador, entre muitas outras funções»*, colocando esta faceta do professor em igualdade com a de *«mediador do saber académico e científico»*( 15/04/01 – D. A.).

O seu repensar das funções do professor atribui-o ela ao trabalho desenvolvido no âmbito do plano de formação: *«Foi todo este trabalho que temos vindo a desenvolver que realmente me fez pensar em novas formas de ensinar com objectivos válidos e importantes, não só para a formação académica dos meus alunos, mas também para a sua formação enquanto cidadãos activos no mundo de hoje.»*(Actividade n.º13 – secção dossier de actividades).Note-se que este discurso nos leva, de novo, ao ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) e a considerar que a formanda desenvolveu «concrete experience abilities», «reflective observation abilities» bem como «abstract conceptualization abilities».

Considera, assim, importante que o professor de línguas forme para a diversidade, estimulando nos seus aprendentes atitudes de abertura, de aceitação, de curiosidade, o que implica, a seu ver, que o próprio sujeito esteja sensibilizado para a relevância destas atitudes no mundo de hoje (Cf. Sercu, 1995c citado no capítulo 1): *«Na minha opinião, creio que seria bom que todos os professores estivessem realmente sensibilizados para este assunto, a fim de poderem passar aos seus alunos valores de igualdade e de respeito e, mais do que isso, a fim*

*de serem capazes de os dotar com a competência de interculturalidade, tão necessária e tão importante na aprendizagem de uma língua.»* (refere na sequência de uma reflexão a propósito da aprendizagem reflexiva de mandarim - secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras). Este enfoque no saber-ser como traço característico do perfil do professor de línguas apresenta-se em consonância com as características que Edelhoff (1987) lhe atribui e que referimos no capítulo 1.

No âmbito da actividade 13 do seu módulo de formação (reflexão sobre os programas educativos -secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), refere que nas suas aulas tem tentado mostrar que *«há diferenças entre estes dois povos [ingleses e americanos], quer a nível linguístico quer a nível cultural, não sendo nenhum melhor nem pior do que o outro, mas sendo simplesmente diferentes.»*, evidenciando uma preocupação com a formação dos sujeitos para uma capacidade de relativização cultural.

Na sequência da actividade 4 (secção dossier de actividades), a formanda havia já feito notar a necessidade de o professor de línguas estar *«sensibilizado para todos estes aspectos, por forma a preparar os seus alunos não só para o conhecimento de uma língua, mas para a diversidade linguística à sua volta e para todas as portas que se podem ver abertas à sua frente a partir do momento em que possuem conhecimento de uma nova língua.»*

Em síntese, nota-se que a formanda enfatiza, no perfil do professor de línguas, o saber-fazer, isto é, uma competência pedagógico-didáctica. Sublinha, igualmente, a partir do segundo período, o papel da mobilização de *skills* de comunicador intercultural, em consequência da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras. A leitura que faz da sociedade actual leva-a a realçar, por outro lado, a importância das atitudes e valores no perfil do professor, referindo-se-lhe como um educador para a diversidade.

Embora a categoria «como organizador do processo de ensino/aprendizagem» já não seja tão relevante no pensamento da formanda C como o é no das formandas A e B, continua a ser uma dimensão privilegiada (27%). Note-se, no entanto, que esta formanda enfatiza, fundamentalmente, no perfil do professor de línguas, a dimensão do saber-ser, isto é, a categoria «o professor de línguas como mobilizador de atitudes/valores» (29%).

A formanda inicia o seu diário de aprendizagem referindo a necessidade de o professor ser um «profissional reflexivo» (26/09/00 – D. A.) : *«Não concebo a ideia de passividade num professor; quer na planificação das aulas, quer no final de cada aula, qualquer professor minimamente interessado pensa no que fez de bom e de mau e tenta colmatar falhas cometidas. Nesta fase da minha vida a reflexão é constante e, por vezes, saio das aulas com a*

*sensação de que poderia ter feito as coisas de maneira diferente.». Esta categoria adquire, aliás, no seu pensamento, e à semelhança do que ocorrera com as formandas A e B, relevância significativa (19%).*

Sente, ainda com maior acuidade, a necessidade de ser reflexivo a 2/05/01 (comentário a artigo incluído na secção D.A.): *«esta última etapa recorda-me algo de que ouvi falar na Universidade : a necessidade do professor ser um investigador e levar a cabo o seu próprio processo de formação. Esta é uma etapa que considero essencial, pois a partir da reduzida experiência que possuo como professora sei que jamais me aperceberia de certos factos se não estivesse, por exemplo, a desenvolver um trabalho que visa a interculturalidade e a sua transposição para o meio escolar.». É assim que conclui na última página do seu diário: «antes de mais um bom professor é aquele que reflecte acerca da sua acção. Um professor reflexivo é capaz de diagnosticar problemas referentes não só a si próprio mas também aos seus alunos» e deve «também ser possuidor de um auto-conhecimento muito apurado.»*

Mas ao encarar o professor como um «mobilizador de atitudes/valores» (29%) que fomenta nos aprendentes a vontade de contactar com outras línguas e culturas, a formanda refere essencial a necessidade de o professor de línguas ser também ele, um sujeito aberto à diversidade, isto é, um sujeito que sabe-ser (Cf. Byram, 1997 e Edelhoff, 1987), isto num momento em que o módulo de formação visava precisamente o perfil do professor de línguas (actividade n.º 16 do módulo de formação): *«Na minha opinião, o professor que visa o desenvolvimento de uma competência intercultural deve, antes de mais, ser ele próprio uma pessoa aberta ao outro, ou seja, a diferentes culturas e povos.»* acrescentando que *«relacionado com tudo isto está a necessidade de saber/ser capaz de compreender e aceitar ideias diferentes das suas.»* É este espírito e esta consciência dos papéis do professor de línguas que a leva a *«fomentar nos alunos o respeito pela diversidade»* como refere em 2/02/01 (D. A.), a propósito de uma actividade desenvolvida nas suas aulas<sup>14</sup>.

Em 20/03/01 (comentário a artigo – secção D. A.) reconhece: *«há que motivar os europeus a aprenderem várias línguas, o que implica conhecer novos povos e novas culturas.»*, num eco das recomendações do Conselho da Europa a que nos referimos no capítulo 1, acrescentando que compete aos professores *«sensibilizar os alunos para uma realidade cada vez mais inter/multicultural.»*, ideia igualmente enfatizada a 30/04/01 (comentário a artigo – secção D. A.) quando afirma: *«penso que é também bastante interessante começar a sensibilizar os alunos desde cedo para a necessidade de conhecermos*

---

<sup>14</sup> Esta actividade insere-se no âmbito do estudo do conto *Arroz do céu* de José Rodrigues Miguéis, e consistiu na vinda à sua aula de língua materna de um ex-emigrante no Canadá para relatar as suas experiências.

*e respeitarmos os outros que em algumas coisas são diferentes de nós, mas que em nada isso os inferioriza.»*

Ao professor atribui, igualmente, o papel de estimulador de um aprendente intercultural: *«Penso que o professor deve ser, essencialmente, um educador da interculturalidade para que os seus alunos dela se apercebam e consciencializem»* (actividade n.º 16 – secção módulo de formação), numa postura semelhante à de Edelhoff (1987, Cf. Capítulo 1), realçando a necessidade de o professor mobilizar conhecimento (inter)cultural (8%), o que implica uma preocupação acrescida com a sua competência científica.

Relativamente à categoria «como organizador do processo de ensino/aprendizagem» (27%) nota-se uma preocupação constante com a motivação dos sujeitos para a aprendizagem das línguas. Assim, a 15/11 (D. A.) refere *«tudo isto me leva a pensar que quando o professor de línguas não consegue motivar os seus alunos para a aprendizagem da língua estrangeira, eles acabam sempre por se desinteressar e muito difícil será a sua recuperação»*, reconhecendo o impacte decisivo da *«actuação de um bom ou mau primeiro professor de línguas»* na *«percepção que o aluno terá dessa mesma língua.»*.

Em 2/02/01 (D. A.) manifesta o seu entusiasmo pelo facto de as estratégias de motivação que tem levado a cabo com os seus alunos estarem a resultar. A aprendizagem reflexiva das línguas estrangeiras leva-a a aprofundar essa noção da importância do professor como motivador pois reconhece como foi decisiva a actuação da professora encorajando-a sempre : *«A professora privilegiava tudo o que disséssemos ainda que não estivesse totalmente correcto e jamais nos intimidou»* refere a 29/01/01 (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), concluindo em 10/04/01(secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras): *«trata-se de uma importantíssima forma de motivar os alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira (...)»*.

Por outro lado, refere-se ao professor de línguas como mobilizador de *skills* de comunicador (inter)cultural (13%), enfatizando a importância do desenvolvimento de uma competência estratégica, como constatou com a experiência de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras pois as dificuldades que ela própria sentiu enquanto aprendente foram *«ultrapassadas com a ajuda delas e da professora de alemão que utilizava uma ‘linguagem gestual’ bastante compreensível e que em muito me ajudou.»* (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras). Daí retira uma conclusão : *«Aprendi com isto que a forma como nos expressamos e as nossas próprias expressões faciais ajudam muito os alunos a compreenderem-nos e a partir de agora vou tentar fazê-lo mais fortemente nas minhas aulas»*

(secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras) e a 27/01/01 (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras) referia já « *também o professor deve utilizar estratégias diversificadas por forma a não só motivar os alunos mas também a ajudá-los a superar as dificuldades sentidas.*». Também aqui se evidencia o desenvolvimento de «reflective observation abilities» e de «abstract conceptualization abilities».

É de sublinhar que apenas no início se refere ao professor como transmissor de conhecimentos ( 10 e 28/09/00 – D. A.).

Em síntese, a formanda C evidencia como principal traço característico do perfil do professor de línguas, o saber-ser, isto é, o ser aberto, tolerante, curioso, procurando activamente envolver-se em interacções com outros, linguística e culturalmente diferentes. Não deixa, no entanto, de realçar a necessidade de o professor de línguas possuir uma sólida competência científica (saber), nomeadamente no que ao conhecimento (inter)cultural diz respeito e um saber-fazer, organizando e gerindo um processo de aprendizagem que leve ao desenvolvimento de um aprendente falante-intercultural.

Globalmente, nota-se, portanto, que as formandas realçam aspectos semelhantes do perfil do professor de línguas, embora com enfoques diferentes.

Com efeito, as três destacam nesse perfil o saber-ser, o saber-fazer/aprender e o saber. Porém, enquanto que a formanda C coloca o enfoque no saber-ser, as formandas A e B colocam-no no saber-fazer. Note-se, ainda, que apesar de ser referida a importância de o professor possuir um conhecimento linguístico e sociocultural sólido, não há uma reflexão aprofundada acerca da necessidade de possuir também conhecimento acerca dos mecanismos da interacção e da forma como as perspectivas (inter)culturais a influenciam.

Estas concepções parecem ter sido influenciadas, fundamentalmente, pela experiência de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras, pelas actividades desenvolvidas no âmbito do módulo de formação, nomeadamente as actividades nº 2 ( reflexão a propósito da análise do episódio de Pero Dias sobre factores que influenciam o sucesso/insucesso da comunicação), 4 (reflexão sobre o poder da palavra), 11 (análise de situações de comunicação intercultural) e 13 ( reflexão sobre os programas educativos), 15 e 16 e por experiências de formação anteriores (Universidade).

#### **4.1.2.4 Sobre o Aprendente de Línguas**

Note-se que a reflexão sobre o aprendente de línguas é, na globalidade, pouco aprofundada, traduzindo-se num menor número de registos.

Porém, a análise do gráfico n.º6 permite concluir que é a formanda B aquela que

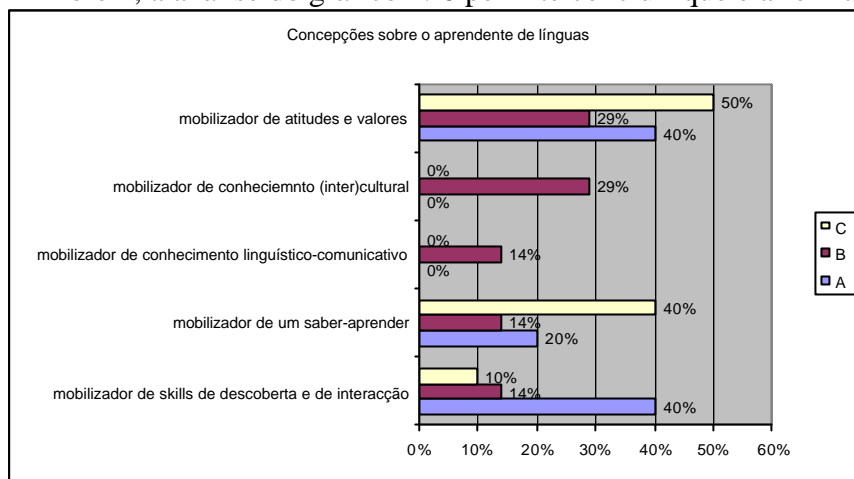


Gráfico n.º6 - Concepções sobre o Aprendiz de Línguas evidenciadas pelas formandas

apresenta uma concepção mais variada e rica do aprendiz de línguas enquanto que as formandas A e C, embora, com enfoques diferentes, se lhe referem apenas como mobilizador «de *skills* de descoberta e de interacção», «de atitudes e valores» e «de um saber-aprender».

Note-se, ainda, que é a categoria «como mobilizador de atitudes e valores» a mais realçada pelas três formandas evidenciando, pois, um privilegiar da dimensão do saber-ser (Cf. Byram, 1997 e QECR, 2001).

A formanda A indicia uma concepção do aprendiz de línguas como «mobilizador de atitudes e valores» (40%) e «como mobilizador de *skills* de descoberta e de interacção» (40%), categoria a que se refere quando conclui da necessidade de desenvolver no aprendiz uma competência estratégica, isto é, a «(...) *capacidade de lançar mão de uma série de estratégias muito diferenciadas por forma a ser capaz de concretizar o acto comunicativo com um Outro com quem não partilha (total ou parcialmente) o mesmo código linguístico.*» (reflexão de 17/05/01 elaborada no âmbito da actividade n.º15 do módulo de formação-seccção D. A.). Na mesma reflexão, a formanda reconhece a influência no seu pensamento do módulo de formação ao afirmar : «*Foram por nós analisadas uma série de situações de comunicação em que algumas barreiras foram transpostas pelo facto de os interlocutores terem tido um espírito de abertura, de tolerância face ao Outro que os levou a mostrarem-se disponíveis a ultrapassar alguns impedimentos à concretização do acto comunicativo*» (secção D. A.), evidenciando, em simultâneo, uma consciência da importância das atitudes do sujeito para o sucesso/insucesso da comunicação.



Refere-se-lhe, igualmente, como «mobilizador de um saber-aprender» (20%), categoria a que se refere, claramente, em Maio (17/05/01), quando reflecte acerca do percurso de formação que conheceu e se refere ao tipo de aprendente que procurou promover nas suas aulas, um aprendente dotado de *«uma competência de aprendizagem capaz de dar as respostas de que o aprendente necessita ao longo do seu processo de formação ao nível escolar e depois um pouco por toda a sua vida.»* (secção D. A.).

Note-se, em síntese, que esta formanda privilegia, na sua concepção do aprendente de línguas, a dimensão do saber-ser e do saber-fazer/aprender, isto é, parece conceber o aprendente de línguas como um indivíduo que sabe ser curioso, aberto e tolerante relativamente ao outro e que, mobilizando os seus *skills* de descoberta e de interacção, sabe interagir com esse outro. Para tal, reconhece a importância de aprender outras línguas e culturas, sabendo, igualmente, mobilizar a sua competência de aprendizagem.

Trata-se, no entanto, de uma reflexão pobre e pouco aprofundada que não contempla dimensões importantes do perfil do aprendente e a que nos referimos no capítulo 1, como o saber (linguístico-comunicativo).

A formanda B é das três a que apresenta uma concepção do aprendente mais vasta, referindo-se-lhe, porém, de forma mais relevante como «mobilizador de atitudes e valores» (29%) e como «mobilizador de conhecimento (inter)cultural» (29%). Relativamente às categorias como «mobilizador de conhecimento linguístico-comunicativo», de «*skills* de descoberta e de interacção» e de «um saber-aprender», a formanda refere-se-lhes atribuindo-lhes o mesmo grau de relevância (14%).

Ao reflectir sobre a competência de comunicação intercultural na sequência da actividade 15 do módulo de formação (balanço de toda a reflexão efectuada), conclui a professora da necessidade de *«levar os alunos a aprender a comunicar interculturalmente, levá-los a serem capazes de se movimentarem e de tomarem parte em interacções culturais e a tornarem-se intermediários entre duas culturas.»* (reflexão intitulada «A competência de comunicação intercultural»- secção dossier de actividades).

Note-se que a formanda se refere, já, ao aprendente de línguas como um mediador entre culturas, palavras que nos remetem para posições de autores como Byram (1997), citados no capítulo 1, e evidenciando, a nosso ver, o impacte do plano de formação por nós proposto. Com efeito, foi esta a concepção de aprendente de línguas que procurámos cultivar nas formandas mediante a análise de diversas situações de comunicação intercultural.

A formanda enfatiza o papel do conhecimento da sua própria cultura na afirmação da sua identidade, aspecto que considera essencial promover no aprendente: *«Só conhecendo tudo o que envolve a sua cultura os alunos podem afirmar a sua identidade e conhecer melhor a sua língua.»* (reflexão intitulada «A competência de comunicação intercultural»- secção dossier de actividades). Também a este nível, a formanda evidencia a influência do plano de formação e de autores como Byram (1997) ou Sercu (1995), reconhecendo o papel dos valores culturais no âmbito dos quais o indivíduo foi socializado, na formação da sua personalidade e, logo, na interacção com o Outro. Assim, só a consciência da forma como esses valores influenciam a interacção pode contribuir para a melhoria desta. No fundo, para comunicar com o Outro, o sujeito necessita também de conhecer bem a sua própria língua e cultura.

Realça, igualmente a necessidade de formar aprendentes pluriculturais, pois como afirma *«estamos também a formá-los como pessoas capazes de aceitar em pleno e até de se inserir na cultura do outro, abolindo barreiras e preconceitos.»* (reflexão intitulada «A competência de comunicação intercultural»- secção dossier de actividades).

Assim, esta formanda, reconhecendo a importância das categorias enfatizadas pela formanda A, vai mais longe, ao sublinhar no perfil do aprendente de línguas, outras duas dimensões que valoriza : o conhecimento (inter)cultural e o conhecimento linguístico-comunicativo.

A formanda C refere-se ao aprendente unicamente e à semelhança da formanda A, como mobilizador de atitudes e valores (50%), categoria que privilegia, como «mobilizador de skills de descoberta e de interacção (10%) e como «mobilizador de um saber-aprender» (40%). Note-se que, embora privilegie as mesmas categorias da formanda A, esta formanda realça sobretudo as atitudes e valores e o saber-aprender.

A referência a esta competência de aprendizagem surge, aliás, na sequência de uma reflexão acerca da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas (alemão) em 27/01/01 (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), referindo a formanda a necessidade de o aprendente *«(...) dever desenvolver determinadas competências e estratégias de aprendizagem (...)»*.

A 9/05/01 a formanda refere-se a uma actividade didáctica a desenvolver nas suas aulas de língua materna<sup>15</sup> e que visará desenvolver nos seus aprendentes *skills* de descoberta

---

<sup>15</sup> Tratava-se de trazer à aula de língua materna um falante nativo de uma língua estrangeira que não falasse português, colocando-o em interacção com os alunos.

e de interacção pelo confronto *«com uma situação comunicativa onde são obrigados a utilizar os recursos e competências à sua disposição para entenderem e se fazerem entender»*, evidenciando, por outro lado, a nosso ver, uma consciência da necessidade de promover um trabalho conjunto das várias línguas na escola.

Note-se que também nesta formanda as reflexões em torno do aprendente surgem na sequência da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras, levando-a em 9/05/01 (reflexão a propósito da actividade n.º 15 incluída na secção módulo de formação e que pretendeu constituir um balanço da formação) a concluir que a escola *«deve formar alunos com uma capacidade de abertura crítica, de forma a integrá-los numa sociedade que caminha a passos largos para uma interculturalidade indiscutível.»*

Ao manifestar uma maior consciência de si própria enquanto aprendente, a formanda conclui que *«ninguém será capaz de comunicar numa língua se não se empenhar em aprender a fazê-lo e esta capacidade passa, impreterivelmente, pela auto-confiança, atitudes positivas e pela motivação.»* (27/01/01, numa reflexão inserida pela formanda na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), na linha de pensamento de autores como Andrade (1997: 38) como referimos no capítulo 1. Daí o realce que a formanda dá ao saber-ser, isto é, à mobilização de atitudes e valores. Parece-nos, no entanto, que, à semelhança da formanda A, apresenta uma reflexão bastante redutora e pouco aprofundada relativamente ao perfil do aprendente de línguas.

Note-se, em síntese, que a reflexão que as formandas fazem acerca do perfil do aprendente de línguas indicia, a nosso ver, um enfoque na mobilização de um saber-ser próprio, como referia Sercu (1995c:117), dos falantes interculturais competentes, isto é, próprio de um sujeito que está consciente *das «destructive consequences which an ethnocentric stand in life may have»* e que, portanto, as evita, desempenhando o papel de *«mediators between cultures»* (idem), o que implica, igualmente, a mobilização de um conhecimento (inter)cultural, como reconhece a formanda B, e de *skills* de descoberta e de interacção, como reconhecem as três e, de forma mais acentuada, a formanda A.

Parece-nos que é a formanda B aquela que apresenta uma maior consciência do perfil do aprendente de línguas, desenvolvendo reflexões que abrangem diversas dimensões a que nos referimos no capítulo 1, nomeadamente o saber-ser, o saber-fazer/aprender e o saber (Cf. Byram, 1997). As formandas B e C referem-se apenas ao saber-ser, ao saber-fazer e ao saber-aprender.

A nosso ver, tais resultados indiciam alguns problemas do nosso plano de formação no que diz respeito à promoção nas formandas de uma capacidade reflexiva acerca do perfil do aprendente de línguas. Com efeito, parece-nos que as reflexões das formandas foram sobretudo canalizadas para as finalidades curriculares da aula de línguas, o que não deixa, no entanto, de remeter para este perfil. Note-se, aliás, a consonância das categorias privilegiadas relativamente às concepções da aula de línguas e de aprendente de línguas. Com efeito, repare-se que, no que à concepção de aula de línguas diz respeito, as formandas privilegiaram um enfoque na categoria «como espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas», o que se articula com uma concepção do aprendente «como mobilizador de *skills* de descoberta e de interacção». Por sua vez, a relevância dada à categoria «como espaço de ensino/aprendizagem de atitudes /valores propícios à aprendizagem de /contacto com outras línguas e culturas», corresponde, no caso do perfil do aprendente de línguas, à relevância dada à dimensão do saber-ser (como mobilizador de atitudes e valores).

No entanto, repare-se que apesar das formandas B e C se referirem à aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural, apenas a formanda B realça, no perfil do aprendente, a mobilização de conhecimento (inter)cultural (29%).

#### **4.1.2.5. Sobre a Formação do Professor de Línguas**

A análise do gráfico n.º 7 evidencia um claro enfoque das três formandas no papel da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas na formação do professor de línguas. As formandas A e B sublinham, por outro lado, o papel da reflexão colaborativa e, em conjunto com a formanda C, reconhecem a importância da escrita reflexiva. É a formanda C a única que se refere à importância do trabalho sobre crenças pessoais e conceitos.

Ao reflectir sobre a formação de professores de línguas, a formanda A refere, essencialmente, o papel da reflexão colaborativa (55%) que a leva logo em 20/09/00 (D. A.) a considerar que *«percebi que o estágio é muito convidar à reflexão, é levar à pesquisa, tendo sempre alguém por perto que nos possa alertar para uma série de coisas que muitas vezes precisam de muitos anos para que se reconheçam, para que se aprendam. Foi isso que acabou por acontecer.»*

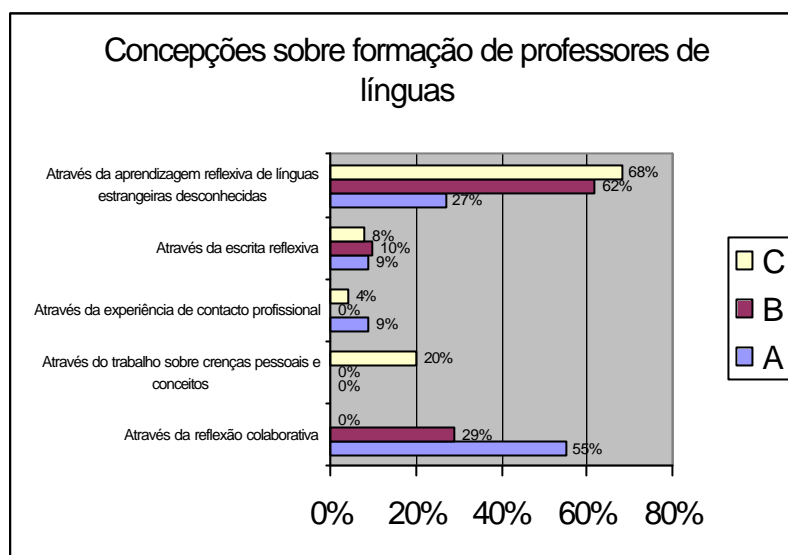


Gráfico nº 7 – Concepções sobre a formação do professor de línguas, evidenciadas pelas formandas

O papel dos «diálogos» é enfatizado a 5/05/01 e a 17/05/01 (D. A.) quando a formanda refere que lhe permitiram chegar a «conclusões bastante interessantes», realçando a importância do trabalho conjunto que permite o cruzamento de perspectivas, de experiências e de teorias.

Note-se que na reflexão que faz acerca do papel da reflexão colaborativa na formação de professores de línguas, a formanda realça, na linha de autores como Sá-Chaves (1996), Oliveira (1992), Vieira (1993) ou Alarcão & Tavares (1987), por nós referenciados no capítulo 2, a necessidade de o clima supervisivo se pautar pela honestidade, pelo encorajamento, pela ajuda mútua, pela compreensão numa relação de diálogo e numa perspectiva de crescimento pessoal e profissional conjunto. No fundo, a formanda perfilha a visão de Vieira (1993:33) de acordo com a qual a supervisão se traduz num «processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor». Nesta perspectiva, ao supervisor compete «alertar para uma série de coisas que muitas vezes precisame de muitos anos para que se reconheçam, para que se aprendam», como afirma a formanda a 20/09/00 (D. A.), fazendo lembrar a definição de supervisão dada por Alarcão & Tavares (1987:65) e por nós referida no capítulo 2: «alguém com mais experiência e com conhecimentos mais cuidados e reflectidos sobre situações e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática.».

Mas também a importância da aprendizagem reflexiva das línguas estrangeiras desconhecidas (27%) é sublinhada pela formanda que conclui a 5/05/01(D. A.) «Ao ser mais uma vez colocada na situação de aprendente de uma língua por mim desconhecida ajudou-

*me a reflectir nas dificuldades dos meus alunos e nas formas como essas podem ser ultrapassadas.»,* posição que comprova, uma vez mais, as perspectivas de autores como Porquier (1996) ou Grandcolas (1999), citados no capítulo 2.

Em síntese, podemos concluir que, para a formanda, foi o carácter colaborativo da aprendizagem o elemento fundamental da sua formação enquanto professora de línguas, ao permitir-lhe discutir ideias, teorias, dúvidas e anseios, no fundo, ao permitir-lhe reflectir em grupo.

A formanda B realça, essencialmente, a importância da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas (63%) e da reflexão colaborativa (32%).

Em 8/11/00 (D. A.), confrontada com a necessidade de tecer comentários críticos às aulas das colegas, questiona *«Afinal quem sou eu para estar a criticar a minha colega? »* para, logo de seguida acrescentar: *«Este é o primeiro pensamento que nos passa pela mente. No entanto, após um pouco de reflexão logo compreendemos e conseguimos aceitar que tudo isto contribui para a nossa formação profissional e pessoal. Profissional pois através dos erros que conseguimos detectar nos outros, corrigimos os nossos próprios e aprendemos bastante, e pessoal pois criticar e ouvir críticas são dois aspectos que precisamos de aprender pois estarão sempre presentes nas nossas vidas.»*. Note-se que as palavras da formanda nos remetem, por um lado, para a importância da dimensão interpessoal na supervisão (Cf. capítulo 2) e, por outro lado, para a necessidade de ser um profissional reflexivo, que implica, como considera Dewey (1933), abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade, qualidades necessárias para «ouvir críticas» e para saber criticar, o que não é, como afirma a formanda, fácil.

O valor do trabalho realizado é reconhecido numa das suas reflexões a propósito da actividade 13 do módulo de formação (secção dossier de actividades): *«Confesso que até ter desenvolvido todo o trabalho de leitura e reflexão que iniciei no princípio do estágio, não me tinha ainda apercebido da verdadeira importância da prática de certos aspectos nas minhas aulas de língua estrangeira e também de língua materna. Foi todo este trabalho que temos vindo a desenvolver que realmente me fez pensar em novas formas de ensinar com objectivos válidos e importantes, não só para a formação académica dos meus alunos, mas também para a sua formação enquanto cidadãos activos no mundo de hoje.»*. A formanda reconhece, pois, a importância do trabalho realizado para o seu desenvolvimento profissional.

O papel da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas é reconhecido logo na sua introdução ao *portfolio*. Ali afirma : *«Através da aprendizagem de*

*outras línguas e culturas e da nossa própria experiência enquanto falantes e professoras de uma língua, levámos a cabo uma reflexão crítica acerca daquilo que impede ou permite a comunicação humana. Aprendendo línguas diferentes, tivemos ainda a oportunidade de aprender a ensinar e a movermo-nos de forma correcta e proveitosa neste vasto Universo que é o ensino.»*

Ao questionar-se e ao ser questionada por outros colegas acerca do seu plano de formação, a formanda conclui da essência do mesmo, referindo que não se trata de *«fazer de nós falantes de alemão e mandarim mas sim, fazer-nos reflectir como convém a todo o profissional de educação.»*, afirma na introdução à secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras, evidenciando uma consciência do que significa ser um profissional reflexivo. E acrescenta, na mesma reflexão, ao dar-se conta do fosso estatutário entre professor e alunos : *«O que fazer então para ultrapassar estas barreiras e vencer as distâncias que me separam dos meus alunos? Porque não tornar-me também eu aprendente de uma língua que me é totalmente desconhecida? Só desta forma conseguirei realmente compreender quais as dificuldades dos meus alunos, pois eu própria as sentirei. Assim, irei reflectir e aprender a ultrapassar essas dificuldades, aplicando depois as minhas conclusões na minha prática diária, utilizando-as para os ajudar a eles »*, medida que vai sobressaindo em diversas das suas reflexões e que traduz o espírito de formação experiencial-reflexivo que subjaz ao plano de formação por nós proposto.

A formanda reconhece, igualmente, que a aprendizagem reflexiva de alemão a conduziu a reflexões de cariz diferente das que teceu no âmbito da aprendizagem reflexiva de mandarim, identificando, como razões explicativas de tal, a própria diferença cultural que subjaz às duas línguas : *«Durante as aulas de alemão reflectíamos essencialmente acerca da nossa postura em sala de aula, apesar de não esquecermos nunca o aspecto cultural, básico e essencial na aprendizagem de qualquer língua. Foram aulas que nos orientaram bastante num sentido mais didáctico e pedagógico enquanto que as aulas de mandarim nos orientaram mais num sentido intercultural»*(secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras). Estas reflexões indiciam, de novo, o desenvolvimento na formanda de *«concrete experience abilities»* e de *«reflective observation abilities»* (Cf. Kolb, 1984).

Com efeito, as grandes diferenças culturais de que se apercebe e que regista frequentemente, despertam-na para a problemática da interculturalidade: *«Será bastante enriquecedor pôr em prática a capacidade de comunicar interculturalmente e de aprender mais sobre um povo tão distante do meu»* (reflexão intitulada *«Antes das aulas »* e incluída na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras – mandarim). Numa outra reflexão,

refere: *«As aulas de mandarim sensibilizaram-me realmente e vieram consolidar tudo o que tinha aprendido até agora sobre a interculturalidade, pois vi-me realmente perante alguém com uma cultura completamente diferente da minha.»*(reflexão intitulada «Após ter iniciado a minha aprendizagem» e incluída na secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras – mandarim).

Para além de passar a dar maior relevo à competência intercultural, a formanda desenvolve, igualmente a sua competência estratégica: *«Para além de tudo o que referi, interessa referir ainda que uma das conclusões desta reflexão que mais apliquei e que mais me tem ajudado nas minhas aulas é a capacidade de utilizar a língua estrangeira sem necessitar de recorrer à língua materna. Utilizando gestos, expressões, objectos, músicas, figuras e até outras línguas, a professora de Alemão fazia-se entender sem necessitar de recorrer à língua materna, ou fazendo-o só em casos pontuais.»*, refere numa reflexão intitulada «A competência de comunicação intercultural», incluída na secção dossier de actividades e que parece indiciar o desenvolvimento de «abstract conceptualization abilities» e de «active experimentation abilities» (Cf. Kolb, 1984).

Note-se que a 28/12/00 (D. A.) a formanda salientava já a importância da escrita como elemento organizador e promotor da reflexão em torno das suas práticas e teorias pessoais : *«Engraçado... escrever isto, em vez de me limitar a pensá-lo, está mesmo a fazer-me sentir melhor. É claro que o papel não me responde nem me conforta, no entanto, sinto que me pode ouvir e que ao escrever consigo clarificar as ideias e decidir que a partir de amanhã vou pôr mãos à obra e começar a trabalhar a sério.»*

À semelhança da formanda B, a formanda C enfatiza largamente o papel da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas (68%) na formação de professores de línguas. Manifesta, desde o início, um espírito de abertura e de curiosidade relativamente a esta aprendizagem, conseguindo, de imediato, aperceber-se dos seus objectivos : *«Imediatamente me lembrei de alguns dos meus alunos e do desespero que devem sentir quando passo as aulas a falar inglês. Foi precisamente neste momento que me apercebi das principais finalidades desta aprendizagem.»* (6/11/00 - secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras).

Esta transição aprendente – professora é constante nas suas reflexões.: *«Durante a experiência de aprendizagem da língua alemã coloquei-me, sem dúvida, no lugar dos alunos e apercebi-me de muitas dificuldades provavelmente sentidas por eles»*, refere a 27/01/01 (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras). A formanda revela, igualmente, uma



capacidade de se aperceber das diferenças entre os dois módulos (alemão e mandarim), associando-as, tal como faz a formanda B, às diferenças entre as culturas: *«Já referi noutras reflexões que nestas aulas foi trabalhada, essencialmente, a competência intercultural que veio completar tudo o que foi aprendido e desenvolvido nas aulas de alemão»*, refere a 10/04/01 (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), comentário que reforça, aliás, uma reflexão de 9/05/01 (secção módulo de formação).

Considera, ainda, que esta experiência desenvolveu nela a sua competência estratégica: *«Esta aprendizagem proporcionou-me também a consciencialização e desenvolvimento de todo um conjunto de estratégias que ajudam ao estabelecimento do acto comunicativo com pessoas de outros países e culturas»*, refere a 20/02/01 (secção aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras), contribuindo, portanto, para o desenvolvimento do seu perfil de comunicadora intercultural.

É esta estratégia de formação que realça na última página do seu diário a par com a escrita reflexiva: *«de todas as actividades realizadas realço a aprendizagem reflexiva de língua alemã, a aprendizagem reflexiva de mandarim e a construção do diário de aprendizagem. As duas primeiras tiveram uma grande relevância para a minha actividade profissional porque me conduziram a uma reflexão acerca da noção de competência comunicativa intercultural e porque me fizeram aperceber das dificuldades dos meus alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, através das minhas próprias dificuldades consegui levar a cabo estratégias que ajudassem os meus alunos a superar as suas.»*, evidenciando o desenvolvimento de «abstract conceptualization abilities» e de «active experimentation abilities» (Cf. Kolb, 1984).

Relativamente ao papel da escrita reflexiva (8%), cuja importância reconheceu já a 10/09/00, afirma *«ajudou-me a aperceber-me de factos muito importantes através de uma reflexão constante.»*

A formanda reconhece, ainda, a importância do trabalho sobre crenças pessoais e conceitos: *«devo realçar ainda a partilha de reflexões realizada através da análise de textos e de situações»* (20%), reconhecimento que acompanha a execução do plano de formação (Março, Abril e Maio). Com efeito, considera que a reflexão em grupo em torno das diversas temáticas lhe permitiu encarar novas perspectivas, descobrir novos ângulos de abordagem, forçando-a a questionar e a questionar-se.

Em conclusão, a formanda C realça, fundamentalmente, como estratégia de formação de professores de línguas, a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras sublinhando, em simultâneo, o papel da escrita reflexiva.

Nota-se, nas três formandas, um claro enfoque no papel da aprendizagem reflexiva das línguas estrangeiras na formação de professores de línguas, dando corpo à visão perfilhada por autores como Grandcolas (1991), Porquier (1994) e Vasseur (1994, Cf. capítulo 2) de acordo com os quais, uma tal experiência lhes permite uma «*sensibilisation aux diverses dimensions (linguistique, psycholinguistique, culturelle) de l'apprentissage des langues*» (Cf. Porquier, 1994:3). Com efeito, as três formandas reconhecem e referem explicitamente as repercussões que tal experiência teve na sua actuação como professoras e nas concepções perfilhadas, nomeadamente no que à actuação do professor em sala de aula diz respeito. Afirmam que as suas experiências enquanto aprendentes as fizeram agir de forma diferente enquanto professoras de línguas, dando, por exemplo, outro relevo à interacção entre os sujeitos na aula. Note-se que tal nos remete para os conceitos de «conscience d'apprenants» e de «conscience d'enseignants» (Cf. Grandcolas & Vasseur, 1999) a que nos referimos no capítulo 2.

Por outro lado, as formandas A e B realçam, igualmente, o papel da reflexão colaborativa enquanto que a formanda C acentua o trabalho sobre crenças pessoais e conceitos. Ambas as categorias se ligam, porém, com as actividades realizadas no âmbito do módulo de formação e com os seminários de partilha de reflexões.

A análise dos dados a que procedemos permite-nos afirmar que a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras promove nas formandas, essencialmente, uma reflexão sobre a aula de línguas e sobre o professor de línguas. Com efeito, é na sequência desta experiência, como fomos referindo ao longo da análise dos dados, que as formandas reflectem sobre a aula de línguas como espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas e de ensino/aprendizagem de atitudes/valores propícios à aprendizagem de /contacto com outras línguas e culturas. O facto de a professora de alemão não promover um ensino/aprendizagem (inter)cultural associado, posteriormente, às grandes diferenças culturais de que se dão conta durante a aprendizagem de mandarim, levam-nas a questionarem-se sobre a importância de o ensino/aprendizagem das línguas promover nos aprendentes uma competência sociocultural, sublinhando, em simultâneo, a ligação estreita língua-cultura.

Mas a experiência de aprendentes de alemão e mandarim fá-las igualmente reflectirem sobre o papel da aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência estratégica e de uma competência de aprendizagem e, em simultâneo, do professor como mobilizador destas competências.

Relativamente à concepção do professor de línguas, ao observarem as professoras de alemão e mandarim, salientam no perfil daquele os *skills* de comunicador intercultural e a dimensão pessoal (atitudes e valores). Por outro lado, ao reflectirem, ainda na sequência desta estratégia formativa, no papel do professor como organizador de aprendizagens são levadas a reflectirem, igualmente, sobre o aprendente de línguas como mobilizador de um saber-aprender.

A análise dos dados recolhidos permite-nos, igualmente, referir que, no que diz respeito ao módulo de formação, são as actividades n.º 2, 4, 9, 11, 13, 15 e 16 as que parecem ter tido maior impacte nas concepções das formandas.

As actividades n.º 4 (reflexão sobre o poder da palavra), 2 (análise do episódio de Pêro Dias – o comportamento dos sujeitos na interacção), 11 (análise de episódios de comunicação intercultural) e 15 (as implicações educativas do conceito de competência de comunicação intercultural) são aquelas que mais directamente provocam a reflexão sobre a concepção de língua, levando-as, nomeadamente, a concluir o poder desta (como ponte para outras línguas, como instrumento de poder, como meio de acesso ao real e como barreira ao entendimento) bem como a sublinharem a ligação língua-cultura, isto é, a conceberem a língua como veículo de valores culturais e como meio de construção e afirmação de identidade(s).

A actividade n.º 15 leva-as a reflectirem, também, sobre o aprendente de línguas realçando, no seu perfil, a mobilização de *skills* de descoberta e de interacção e a função de mediador intercultural.

Na sequência das actividades n.º 2, 4, 11, 13 (reflexão sobre os programas educativos) e 16 (reflexão sobre o perfil do professor de línguas), reflectem sobre o professor de línguas realçando a sua função de educador para a diversidade e concebendo-o como mobilizador de atitudes e valores, de conhecimento (inter)cultural e de conhecimento linguístico-comunicativo.

Mas as actividades desenvolvidas no âmbito do módulo de formação e, em particular, as actividades n.º 2, 9 (reflexão sobre os conceitos de competência de comunicação e competência de comunicação intercultural), 11, 13 e 15 promovem, também, a reflexão sobre a aula de línguas. Assim, na sequência destas actividades, concebem-na como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência estratégica, de atitudes e valores e de uma competência de comunicação intercultural.

O diário de aprendizagem promove, essencialmente, uma reflexão sobre o poder da língua como meio de construção/afirmação de identidades, sobre a aula de línguas como

espaço de afectos e como espaço de ensino/aprendizagem de atitudes e valores e sobre o professor de línguas como profissional reflexivo.

#### 4.2. Sobre as planificações das formandas

Nesta secção procederemos a uma análise do discurso didáctico das formandas, ao nível da definição de objectivos para a aula de língua estrangeira, procurando, por um lado, identificar as competências que as formandas entenderam promover nas suas aulas e, por outro lado, verificar da sua congruência com as suas concepções de aula de línguas identificadas através da análise de outros dados, procurando ainda sinais de evolução.

Referir-nos-emos, igualmente, aos planos de língua materna incluídos pelas formandas nos seus *portfolios*, procurando detectar nestes alguns sinais de impacte do plano de formação.

A aplicação do instrumento de tratamento de dados descrito no capítulo anterior aos planos de aulas de língua estrangeira anteriormente referidos, permitiu-nos obter os dados traduzidos pelo gráfico n.º8:

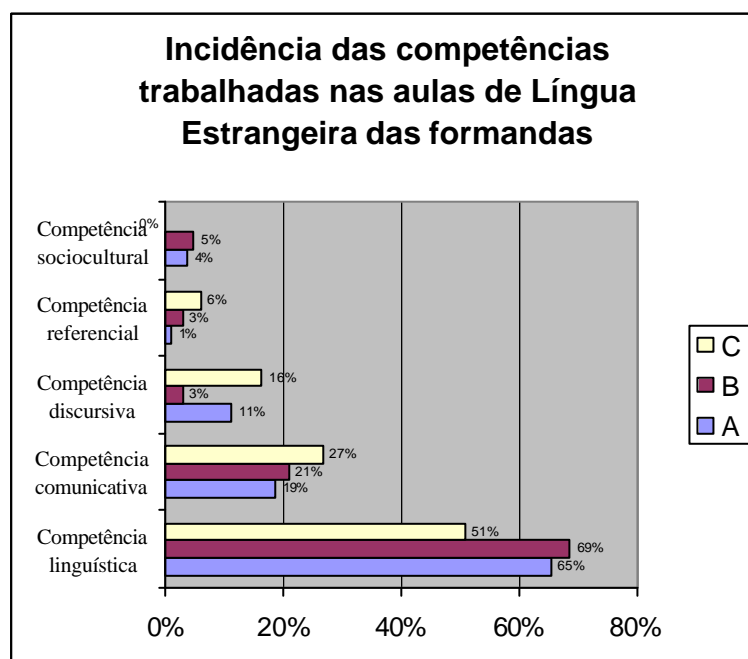


Gráfico n.º 8- Incidência das competências trabalhadas nas aulas de língua estrangeira pelas formandas

Verificámos, assim, que, de uma forma global, as formandas trabalham, fundamentalmente, a competência linguística nas aulas de língua estrangeira, através, sobretudo, de actividades que versam a aplicação de regras gramaticais e a aquisição de

vocabulário, e preocupando-se, em segundo lugar, com a competência de comunicação através de actividades que visam a mobilização do vocabulário e das regras de funcionamento da língua adquiridas.

Note-se que a competência sociocultural apenas surge nos planos das formanda A e B e, em qualquer dos casos, com valores muito baixos : 6% e 5% respectivamente, associada a actividades didácticas mais tradicionais que visam levar o aluno à aquisição de conhecimento cultural relativo ao país estrangeiro. Note-se que esta noção não se insere no quadro teórico por nós apresentado no capítulo 1 mas remete antes para práticas pedagógicas mais tradicionais, indiciando, assim, que a este nível não se registou evolução nas formandas.

É no caso da formanda C que a discrepância entre a competência de comunicação e a competência linguística é menor.

As competências estratégica, de aprendizagem, intercultural e de comunicação intercultural, estão completamente ausentes destes planos, como aliás já havíamos salientado no capítulo 3 deste trabalho, o que constitui, já, uma incongruência, relativamente às suas concepções de aula de línguas, apontando, igualmente, para uma incapacidade do plano de formação.

Se analisarmos os mesmos dados numa perspectiva temporal (gráfico n.º9) verificaremos que, no caso da formanda A, esta começa por trabalhar quase que exclusivamente a competência linguística em aula de língua estrangeira.

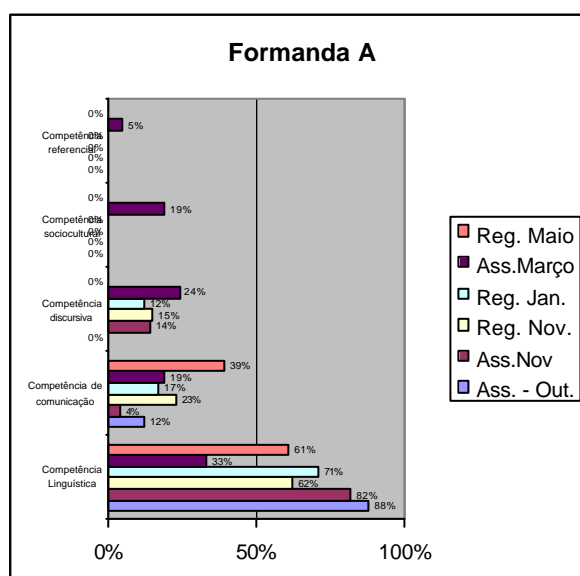


Gráfico nº 9 – Competências trabalhadas pela formanda A nas aulas de língua estrangeira

Com efeito, em Outubro e Novembro, 88% e 82% dos seus objectivos respectivamente, visam o ensino/aprendizagem de tal competência, o que, a nosso ver, surge em consonância com os propósitos que enunciara na Entrevista (Cf. anexo nº2) para as suas aulas de língua estrangeira. Estes valores oscilam ao longo do ano, atingindo o valor mais baixo nos planos de Março quando correspondem a apenas 33% dos objectivos formulados. É nas aulas do 9º ano nível 5 (Regências) que a percentagem obtida por esta categoria revela menor oscilação : 62% em Novembro; 71% em Janeiro e 61% em Maio, assumindo-se, assim, como a competência claramente privilegiada. Note-se que, apesar de se tratar de um nível de escolaridade mais avançado (9º ano nível 5), nem por isso se nota uma substancial alteração no trabalho didáctico, no sentido de promoção de outras competências. Com efeito, a formanda continua a privilegiar a dimensão estritamente linguística da língua, parecendo perspectivá-la quase que exclusivamente como sistema de elementos e regras organizado e parecendo conceber a aula de línguas meramente como espaço de ensino/aprendizagem de um saber linguístico, o que não se encontra, porém, em consonância com os seus registos reflexivos tradutores dessa concepção. Com efeito, nestes e como referimos noutra parte deste trabalho, a formanda perspectiva a aula de línguas, essencialmente, como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural. Contudo, a análise dos planos de aula de língua estrangeira revela que esta competência é trabalhada apenas em Março (19%), o mesmo acontecendo com a competência referencial (5%), numa unidade em que a professora se preocupou em levar os aprendentes a adquirirem conhecimento sobre a problemática do racismo no mundo e, em particular, nos EUA e a posicionarem-se criticamente relativamente a este problema da sociedade. Mesmo neste caso, uma análise da descrição das aulas mostra que a professora se preocupou fundamentalmente com a transmissão de conhecimento cultural.

Note-se que a competência de comunicação é trabalhada quer nas aulas do 8º ano nível 4 quer nas do 9º ano nível 5 (Assistências e Regências respectivamente), embora seja apenas na última regência que atinja um valor mais significativo : 39% por oposição aos 4% da Assistência de Novembro.

Verifica-se, no entanto, uma evolução no que à interacção em sala de aula diz respeito. De facto, a formanda planeia, inicialmente, aulas, de cariz tradicional, em que a professora começa por expor as regras gramaticais, passando-se, em seguida, para uma fase de aplicação dessas mesmas regras, pela resolução de exercícios de repetição e de transformação. Porém, a partir de Novembro, a professora modifica a sua metodologia, optando por levar os alunos a deduzirem as regras gramaticais e seleccionando estratégias/actividades que fomentam a

interacção aluno-aluno. É neste ponto que, de facto, nos parece haver concordância com aquilo que a própria formanda diz nas suas reflexões. Com efeito, nestas, ela realçava tal alteração, atribuindo-a ao impacte que a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras teve na forma como perspectivava a interacção em aula de línguas.

No entanto, apesar de as suas reflexões indiciarem uma preocupação com a promoção no aprendente de línguas de atitudes de abertura e de curiosidade relativamente à diversidade linguística e cultural (saber-ser), não encontramos na forma como planifica as suas aulas e, nomeadamente, na selecção que faz de objectivos, conteúdos, actividades e formas de avaliação um reflexo dessa preocupação, uma vez que, por exemplo, os conteúdos seleccionados dizem, fundamentalmente, respeito ao funcionamento da língua, não havendo, ao nível dos objectivos, nenhum que se situe no domínio da competência pessoal do aprendente.

Nos planos de aulas de Março (8º ano) e de Maio (9º ano), encontramos, já, actividades que visam a competência de comunicação, nomeadamente o comentário de imagens ou textos. Note-se, no entanto, que, se nas suas reflexões, revela uma preocupação com a promoção, em aula de línguas, da competência estratégica, entendendo-a como componente essencial da competência de comunicação, não há nos planos de aula analisados, nenhum objectivo que vise tal competência.

A competência discursiva surge, de forma gradualmente mais importante nas aulas assistidas, atingindo em Março os 24%.

Por outro lado, embora a formanda se refira à aula de língua estrangeira como espaço de mobilização de conhecimentos adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas, sublinhando mesmo a necessidade de «*desenvolver nos aprendentes a capacidade de transferir conhecimentos que têm ao nível da sua própria língua por forma a beneficiar a aprendizagem da estrangeira*» (17/05/01), não encontramos, na análise dos planos considerados, nenhum objectivo que vise o desenvolvimento deste *skill* e nem, na descrição das aulas, nenhuma actividade que tenha em conta tal possibilidade de exploração didáctica.

Contudo, se compararmos os planos das aulas do 8º ano com os das aulas do 9º ano, verificamos que, embora em ambos os casos se trabalhe essencialmente a competência linguística, esta conhece um percurso descendente mais marcado no caso daquelas. Com efeito, em Outubro corresponde a 88% dos objectivos formulados para em Março apenas corresponder a 33%, o que nos permite concluir que se verificou uma mudança no modo como a formanda planeia o trabalho didáctico. No entanto, no caso das aulas do 9º ano, a competência linguística continua, em Maio, a corresponder a 61% dos objectivos formulados,

quando seria de esperar que, dado tratar-se de um nível mais avançado, a professora propusesse um trabalho mais aprofundado de outras competências.

A oscilação conhecida pela categoria «Competência de comunicação» é semelhante em ambos os casos, embora os números sejam mais significativos no caso das aulas do 9º ano: 23% em Novembro; 17% em Janeiro e 39% em Maio.

Em síntese, embora a formanda A trabalhe essencialmente a competência linguística, nota-se alguma tendência para, nas últimas aulas, diversificar o trabalho didático, orientando-o em função de outras competências, estando, no entanto, ainda muito distante de um trabalho didático que tenha em conta a especificidade da competência de comunicação intercultural e distanciando-se das concepções de aula de línguas que diz perfilhar.

Note-se, por outro lado, que esta formanda não incluiu no seu *portfolio* nenhuma planificação de língua materna que vise o trabalho desta competência de comunicação intercultural e que o nosso conhecimento das restantes planificações de língua portuguesa nos permite afirmar que tal trabalho não foi previsto nos seus planos de aula<sup>16</sup>.

Somos, assim, levadas a concluir que o plano de formação não teve o impacto desejado no que à capacidade de planificação das formandas diz respeito, não permitindo o desenvolvimento de «active experimentation abilities» (Cf. Kolb, 1984, citado no capítulo 2).

Relativamente à formanda B obtiveram-se os dados de que o gráfico seguinte dá conta:

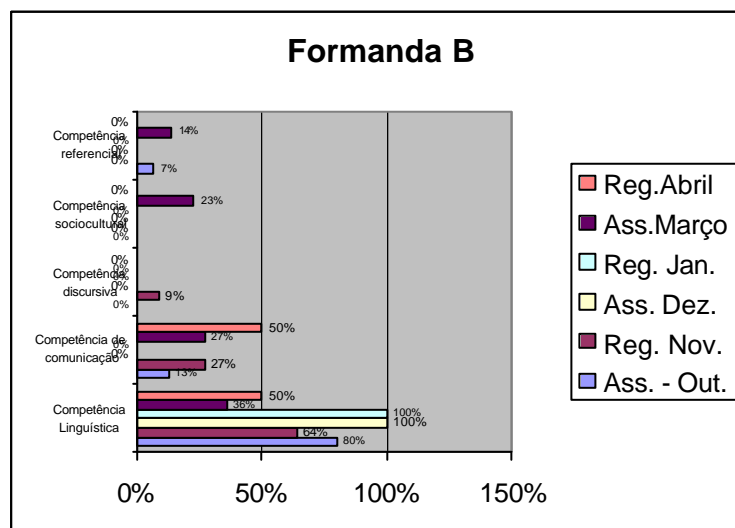


Gráfico nº 10 Competências trabalhadas pela formanda B nas aulas de língua estrangeira

<sup>16</sup> Note-se que fomos supervisoras de Português destas formandas e que, portanto, possuímos um conhecimento mais exaustivo destas planificações ainda que sempre tenhamos promovido, em conjunto com a orientadora de Inglês, um trabalho articulado das duas disciplinas.



À semelhança da formanda A, também a formanda B trabalha essencialmente a competência linguística nas aulas de língua estrangeira. Note-se que esta é a única competência trabalhada em Dezembro e Janeiro quer no 7º ano nível 3 quer no 9º ano nível 5 (Assistência e Regência respectivamente) para em Março corresponder a apenas 36% dos objectivos formulados para as aulas do 7º ano. Com efeito, a formanda revela, em todas as unidades, uma grande preocupação com a gramática (tempos verbais, classes de palavras, formação de palavras) e com a aquisição/alargamento vocabular.

A competência de comunicação é essencialmente trabalhada nas aulas do 9º ano de Abril, correspondendo a 50% dos objectivos formulados. É nesta unidade que a formanda revela uma preocupação maior em levar os alunos a exprimirem opiniões sobre determinados temas, ainda que, na maior parte dos casos, tal actividade vise, apenas, verificar da utilização adequada do vocabulário anteriormente adquirido.

É nas aulas do 7º ano de Março que mais fortemente é trabalhada a competência referencial (que, aliás, surge apenas nestas e nas de Outubro) e que, pela primeira e única vez, é trabalhada a competência sociocultural, a propósito das referências a Sherlock Holmes e à sua época. Note-se que a descrição da aula aponta, contudo, apenas para a aquisição de conhecimento sociocultural e não para um posicionamento crítico face a diferenças culturais, cuja necessidade a formanda realçava nas suas reflexões.

Comparando os resultados obtidos, após análise dos planos de aulas do 7º ano e as do 9º ano, verificamos que a competência linguística, embora seja sempre privilegiada, conhece grandes oscilações ao longo do ano lectivo. Com efeito, no caso das aulas do 7º ano, obtém o seu valor máximo em Dezembro. Os planos de Janeiro (9º ano) visam inteiramente esta competência. No primeiro caso desce para 35% em Março e, no caso das aulas do 9º ano, para 50% em Abril, mas não deixa nunca de constituir a grande preocupação da formanda, justificando-se, assim, que os conteúdos seleccionados sejam, essencialmente, do domínio do funcionamento da língua. À semelhança da formanda A, a análise dos planos de aula parece indiciar uma concepção da língua como um conjunto de elementos (fonéticos, lexicais, sintácticos) devidamente organizados. Note-se que este enfoque na aquisição, pelo aprendente, de conhecimento linguístico, não se encontra, à semelhança da formanda A, em consonância com as concepções que lhe identificámos na análise das suas reflexões.

Com efeito, nessas reflexões, a formanda reconhecia, por exemplo, o importante papel da mobilização de conhecimento de /noutras línguas na aprendizagem de uma língua. Porém, e à semelhança da formanda A, não encontramos nos planos de aula analisados, nenhum objectivo que tenha em conta a necessidade de desenvolver nos aprendentes essa competência

e nem nas actividades previstas para a aula nenhuma que aponte explicitamente essa possibilidade de trabalho didáctico.

Por outro lado, a formanda reconhecia a necessidade de «*sensibilizarmos os nossos alunos para a problemática do multiculturalismo*», promovendo neles um saber-ser e um saber-envolver-se num mundo multicultural. Contudo, não há nos planos de aula analisados nenhum objectivo que vise essa dimensão do saber-ser e em nenhum momento é considerada a importância de ter em conta as competências plurilingues e pluriculturais dos alunos.

A competência de comunicação corresponde a 50% dos objectivos formulados nos planos de aula do 9º ano de Abril, depois de em Novembro se ter limitado a 27%, valor máximo obtido no caso das aulas do 7º ano (Março).

Por outro lado, a competência discursiva nunca é considerada no caso das aulas do 7º ano e é-o apenas uma vez (logo em Novembro) no caso das do 9º ano. Também a competência referencial surge apenas nos planos das aulas do 7º ano, oscilando entre 7% em Outubro e 14% em Março.

Em conclusão, verificamos que, à semelhança da formanda A, também a formanda B privilegia e ainda de forma mais marcante, o trabalho da competência linguística encarando, pelo menos nas aulas analisadas, o ensino/aprendizagem da língua essencialmente do ponto de vista estritamente linguístico. Contudo, também neste caso, notamos nos últimos planos analisados, uma maior preocupação, ainda que incipiente, com outras competências e nomeadamente com a de comunicação. A formulação de objectivos para a aula de língua estrangeira e a selecção de conteúdos e actividades estão, contudo, longe de visarem a promoção nos aprendentes de um saber linguístico - comunicativo e (inter)cultural, de um saber-ser e de um saber-fazer/aprender, próprios da competência de comunicação intercultural.

Note-se, ainda, que a formanda privilegiou numa fase inicial essencialmente a interacção professor-aluno mas que a interacção aluno-aluno surge nos planos a partir de Dezembro, em consonância com aquilo que a formanda afirmava nas suas reflexões.

No caso das planificações de língua materna, não se encontram formulados objectivos em todas as planificações, pelo que iremos apenas fazer uma breve síntese descritiva das mesmas.

Sublinhe-se, ainda, que se trata, de uma forma geral, de planos de aulas não englobados numa mesma unidade, o que parece apontar, portanto, para um trabalho didáctico pontual e não sistemático em torno da competência de comunicação intercultural.

O primeiro plano de aula de língua materna incluído pela formanda no seu *portfolio* data de 16 de Janeiro e tem como principal conteúdo os processos de enriquecimento do léxico, integrando-se numa unidade referente ao estudo do conto *Arroz do céu*, de José Rodrigues Miguéis.

Na descrição da aula é referido que a partir das experiências linguísticas dos alunos da turma oriundos de outros países ( França, Canadá, Luxemburgo, África do Sul, Alemanha), se realçará a quebra de barreiras entre línguas. De notar que este plano de aula não foi concluído numa só aula pelo que o plano do dia 17 de Janeiro retoma o mesmo conteúdo e a mesma estratégia didáctica.

O terceiro plano data de 23 de Janeiro e relaciona-se, à semelhança dos anteriores, com o estudo do conto *Arroz do céu*. Nesta aula discutiu-se o problema da emigração e, em particular, as dificuldades de integração sentidas pelos emigrantes quer nos países de acolhimento quer nos seus países de origem, recorrendo-se, para tal, às experiências multiculturais dos alunos da turma. A professora propôs, nessa aula, a realização de um trabalho de pesquisa no âmbito do qual os alunos deveriam entrevistar emigrantes e procurar identificar os principais problemas que eles tinham sentido bem como as estratégias de comunicação utilizadas. Note-se que esses trabalhos feitos pelos alunos foram, igualmente, incluídos pela professora nesta secção do seu *portfolio* e, posteriormente, apresentados pelos alunos e discutidos.

O quarto plano incluído diz respeito a uma aula da unidade relativa ao estudo da obra *O Mundo em que vivi*, de Ilse Losa. Trata-se de um plano que já referimos noutro ponto do nosso estudo e, para o qual, a professora formula objectivos relacionados com o desenvolvimento da competência sociocultural dos aprendentes, embora a descrição do desenvolvimento da aula aponte, igualmente, para a promoção de atitudes positivas face às línguas. Com efeito, nesta aula foi analisado, após uma breve referencia ao contexto histórico da obra (2ª Guerra Mundial), o significado da palavra cultura. Os alunos debateram, em seguida, o motivo que poderá ter levado a personagem principal a querer «*aprender todas as línguas do Mundo*», alargando, posteriormente, essa discussão no sentido de analisarem a «*premência de conhecer outras línguas e outras culturas, sensibilizando-os para uma maior aproximação entre os povos, sendo pedida a especial colaboração de alunos filhos de pais emigrantes.*»

No quinto plano de aula (19 de Março), a professora fez com que os alunos visualisassem um jornal russo e algumas imagens do país, pedindo-lhes, em seguida, que redigissem uma carta do soldado russo para o personagem do conto, avô Markus (alemão).

Note-se que na obra, apesar de não falarem a língua um do outro, as personagens conseguiram, num dado momento, interagir. Tratava-se, portanto, de, por um lado, mobilizar uma competência estratégica e, por outro, uma competência sociocultural pois pedia-se que a carta fosse acerca do país e da cultura do sujeito.

Pela análise dos planos de que acima demos conta, nota-se que é nos planos de língua materna que a formanda se mostra mais empenhada, por um lado, em promover nos aprendentes uma atitude positiva relativamente à aprendizagem das línguas e culturas e, por outro lado, consciente da ligação língua-cultura, empenhada, já, em desenvolver nos aprendentes uma competência sociocultural. Mostra-se, igualmente, consciente da necessidade de promover nos aprendentes um conhecimento das estratégias de comunicação e a capacidade de as mobilizar na interação, isto é, de mobilizar *skills* de descoberta e de interação, preocupação que não notámos aquando da análise dos planos de língua estrangeira.

Contudo, de uma forma global e à semelhança da formanda A, somos levadas a realçar o distanciamento entre as concepções que a formanda diz perfilhar e a forma como planifica o trabalho didáctico. Nota-se naquelas um impacte do plano de formação que não encontramos na análise dos planos de aula de língua estrangeira.

O gráfico nº11 apresenta os dados obtidos relativamente à formanda C

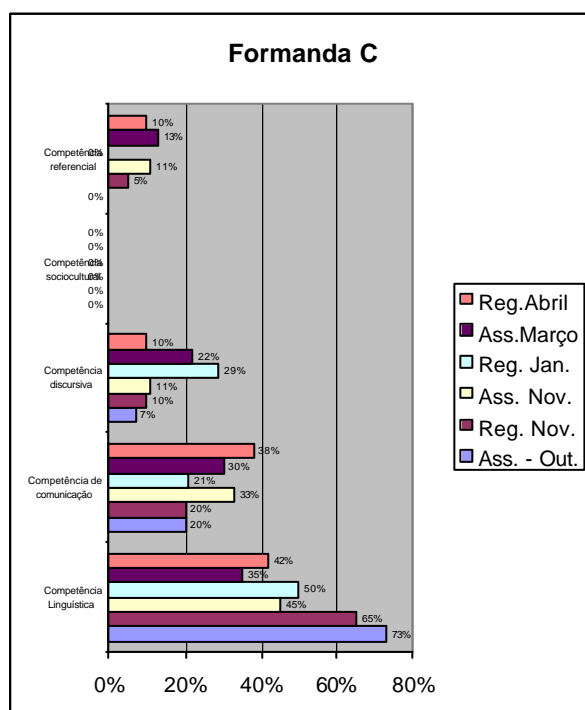


Gráfico nº 11 - Competências trabalhadas pela formanda C nas aulas de língua estrangeira

No caso desta formanda, e à semelhança do que ocorrera com as outras duas, verificámos que é também a competência linguística aquela que é privilegiada na planificação do trabalho em sala de aula. Os valores obtidos por esta categoria revelaram, contudo, ao longo do ano lectivo, tendência para descerem, num percurso inverso àquele que conhecem as categorias «competência de comunicação», «competência referencial» e «competência discursiva». Note-se, porém, a completa ausência da categoria «competência sociocultural», o que nos parece estranho para uma formanda que afirmava, como referimos aquando da análise das suas concepções, perspectivar a aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural e de atitudes/valores propícios à aprendizagem de /contacto com outras línguas e culturas. Com efeito, esta não parece ser a concepção para a qual nos remete a análise dos seus planos de aula de língua estrangeira, onde o enfoque maior da formanda é nos conteúdos do domínio do funcionamento da língua, preocupando-se com a sistematização de regras gramaticais, de tempos verbais e com a aquisição de vocabulário.

A formanda referia-se, igualmente, à aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação intercultural (13%), mas o trabalho didáctico que leva a cabo está longe de promover essa competência.

Note-se, no entanto, uma maior preocupação em colocar os aprendentes em situações de comunicação oral e escrita mais variadas, procurando consciencializá-los das estruturas discursivas mais adequadas a cada caso.

Comparando os valores obtidos pela análise dos planos do 9º ano com os do 7º ano, verificamos que, em qualquer dos casos, a competência essencialmente trabalhada é a linguística que revela, igualmente, em ambos os casos, tendências para descer. Numa perspectiva temporal, a competência de comunicação é mais trabalhada em Março e Abril, conhecendo sempre um percurso ascendente, o mesmo acontecendo no caso da competência discursiva nas aulas do 7º ano. Tal não acontece, porém, nas do 9º ano. Com efeito, nestas a competência discursiva é essencialmente trabalhada em Janeiro.

A competência referencial só surge nos planos de aulas do 7º ano a partir de Novembro, atingindo o valor máximo (13%) em Março, à semelhança do que acontece com os planos das aulas do 9º ano (10% em Abril).

Sintetizando, conclui-se, pois, que a formanda privilegiou, essencialmente, nas suas aulas, as competências linguística e de comunicação, não formulando nunca objectivos para a competência sociocultural e nem para outras dimensões da competência de comunicação que

valorizou nas suas reflexões, como a competência estratégica ou a de aprendizagem, embora nestas tenha realçado a multiplicidade de competências que a competência de comunicação mobiliza.

Note-se, por exemplo, que embora revele uma consciência do impacte da dimensão sociocultural na interacção, não considera, na sua planificação didáctica, a necessidade de promover nos aprendentes essa mesma consciência, o que contraria as suas reflexões.

Por outro lado, e à semelhança do que ocorre com as formandas A e B, embora reconheça a importância da exploração didáctica dos conhecimentos dos aprendentes noutras línguas, não há na planificação das suas aulas, formulação de objectivos orientada para a promoção dessa capacidade e nem as actividades propostas têm em conta tal possibilidade.

Afirma, igualmente, considerar essencial desenvolver nos aprendentes um espírito de «tolerância e cooperação» mas, à semelhança das outras duas formandas, não formula objectivos para as suas aulas que tenham em conta estas dimensões do perfil do aprendente de línguas.

Apesar de tudo, nota-se que, ao longo do ano lectivo, começa a preocupar-se ligeiramente menos com a competência linguística e mais com a competência de comunicação.

Relativamente aos planos de língua materna, o primeiro plano de aula desta formanda, incluído no seu *portfolio*, data de 2 de Fevereiro e relaciona-se com o estudo da obra *Arroz do céu*, de José Rodrigues Miguéis, no âmbito do qual, a formanda convidou o pai de um aluno, ex-emigrante no Canadá, a vir à aula contar a sua experiência. Como objectivos para esta aula a formanda formula: «*identificar estratégias de comunicação; pronunciar-se acerca dos obstáculos ao acto comunicativo; pronunciar-se criticamente acerca da problemática dos choques culturais.*». Revela, por um lado, vontade de consciencializar os alunos das barreiras à comunicação, considerando como uma importante barreira o choque cultural e, por outro lado, empenho em levar os alunos ao desenvolvimento da competência estratégica, preocupação que também não notámos nos planos de língua estrangeira.

O segundo e terceiro planos relacionam-se com o estudo da obra *O Mundo em que vivi* e datam de 16 de Fevereiro e 13 de Março.

Para o primeiro, a formanda formula como objectivos : «*Identificar a atitude de dois interlocutores que partilham códigos linguísticos diferentes; identificar estratégias de comunicação.*». Nessa aula foi visualizado um excerto do filme «A Vida é bela», durante o qual o protagonista do filme, um judeu, serve de intérprete entre um soldado alemão e os prisioneiros, traduzindo «à sua maneira» e de acordo com os seus objectivos, as ordens

daquele. Pedia-se, em seguida, aos alunos que «*caracterizassem a atitude dos dois interlocutores presentes numa parte do filme durante o acto comunicativo*» e «*as estratégias de comunicação utilizadas pelos interlocutores*», alargando em seguida o debate e a reflexão em torno destas.

No último plano, a formanda estabelece como objectivos: «pronunciar-se criticamente acerca da noção de cultura; pronunciar-se criticamente acerca da necessidade de se aprenderem várias línguas». Nessa aula, a formanda promoveu o diálogo acerca do sentido da palavra cultura e da sua importância para um povo, relacionando-o, em seguida, com a necessidade de «*conhecer outras línguas e culturas*.»

Note-se, pois, que se trata de três planos de aula que revelam que, logo em Fevereiro e Março, a formanda tinha consciência e procurava consciencializar os seus aprendentes dos impedimentos à comunicação/interacção com o Outro, assumindo que um dos principais obstáculos se prendia com as diferenças culturais. Daí que importe promover nos aprendentes, como o faz, a vontade de querer conhecer outras línguas e culturas e de, para ser bem sucedido na comunicação, desenvolver, igualmente, a sua competência estratégica. Mais uma vez se trata de preocupações que não lhe reconhecemos nos planos de língua estrangeira analisados.

Contudo, também no caso desta formanda, verificamos um distanciamento entre as suas práticas de planificação e as suas concepções pelo que, também neste caso, as estratégias de formação não tiveram neste domínio o impacte desejado.

Em síntese, as três formandas revelam, nos planos de aula de língua estrangeira analisados, uma preocupação com a dimensão linguística, isto é, com o trabalho em torno dos elementos lexicais, sintácticos, semânticos e fonéticos da língua, quer através do estudo das regras do código da língua estrangeira (lexicais, morfossintácticas e semânticas) quer através de exercícios de repetição e de manipulação dessas regras.

Revelam, portanto, uma preocupação com a promoção no aprendentes de línguas do conhecimento meramente linguístico. É a formanda C aquela que revela, de forma mais nítida e constante, uma preocupação igualmente com o saber-fazer, isto é, com o saber apropriar-se e mobilizar os seus conhecimentos linguístico-comunicativos para interagir, embora as formandas A e B tenham, também, revelado, e sobretudo numa última fase, essa preocupação.

Verificámos nas três, e como fomos sublinhando, um distanciamento entre o que pensam e o que fazem em aula de língua estrangeira e do qual nos parecem estar, aliás,

conscientes uma vez que não colocaram nos seus *portfolios* nenhum plano de aula de língua estrangeira orientado para o trabalho da competência de comunicação intercultural.

Os planos de aula de língua materna incluídos pelas formandas B e C nos seus *portfolios* revelam uma vontade de desenvolver nos seus aprendentes um saber-ser promotor de um conceito de cidadania europeia, gerador de entendimento na diversidade linguística e cultural. Nota-se, igualmente, uma preocupação com o desenvolvimento nos aprendentes de conhecimento relativamente aos mecanismos de comunicação/interacção e de *skills* de interacção e de descoberta. No entanto, tais preocupações não se manifestaram nos planos de aula de língua estrangeira e parecem surgir, nas aulas de língua materna, de forma pontual.

Parece-nos, pois, que as estratégias de formação por nós propostas não conseguiram desenvolver devidamente nas formandas a capacidade de planificarem actividades didácticas que visem a promoção da competência de comunicação intercultural, pelo que reconhecemos ser essa uma das lacunas do nosso plano de formação.

#### **4.3. Para uma articulação entre as concepções das formandas e as suas práticas**

Procuraremos, nesta secção, analisar comparativamente as concepções das formandas e as suas práticas, procurando detectar traços de evolução ao longo do tempo e estabelecer uma comparação entre as concepções das formandas relativamente às finalidades que atribuem à aula de línguas e a sua capacidade de planificarem, formulando objectivos que se coadunem com aquelas concepções.

##### **Formanda A**

A formanda A considera, desde o início, importante trabalhar em sala de aula o perfil do falante intercultural embora se limite, numa primeira fase (Cf a análise dos dados obtidos através do Inquérito), a apontar-lhe, como traços caracterizadores, atitudes de abertura ao Outro e de aceitação da diferença. Questionada sobre o trabalho que pretende realizar com os seus aprendentes enfatiza, desde o início, a competência linguística, o que, de facto, se traduz, ao nível da planificação, em planos de aula de língua estrangeira orientados para o trabalho desta competência.

Os primeiros planos de aula de língua estrangeira revelam, aliás, uma estrutura tradicional de aula de línguas: o professor transmite conhecimentos, que são, fundamentalmente, de índole gramatical e os alunos exercitam-se, manipulando esse



conhecimento em exercícios de aplicação de regras, o que vem de encontro à reiteração, nos registos reflexivos da formanda, do verbo instruir a propósito das tarefas do professor.

Porém, ao longo do ano, a formanda começa a privilegiar uma concepção da aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural, questionando-se acerca de como promover um trabalho didáctico orientado para esta competência em Novembro em consequência, como afirma, da sua experiência de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras. No entanto, a análise dos planos de aula revela-nos que apenas formula objectivos orientados para a promoção de tal competência nos planos de aula de Março, o que parece indiciar que a formanda desenvolveu «concrete experience abilities», «reflective observation abilities» de forma relativamente satisfatória bem como algumas «abstract conceptualization abilities», mas que as suas «active experimentation abilities» (Cf. Kolb, 1984, citado no capítulo 2) só muito tardia e tenuemente se começaram a desenvolver. Tal poderá ser entendido como uma das lacunas do plano de formação por nós proposto que, a nosso ver, deveria ter promovido ciclos supervisivos de concepção, experimentação didáctica e posterior análise reflexiva.

Por outro lado, a formanda privilegia, igualmente, uma concepção da aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de atitudes/valores propícios à aprendizagem de /contacto com línguas e culturas mas nenhuma das planificações analisadas reflecte, na sua formulação de objectivos, um trabalho explícito destas atitudes /valores.

Refere-se, igualmente, à necessidade de promover em sala de aula uma competência estratégica e de mobilizar conhecimentos/*skills* adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas, rentabilizando os repertórios linguístico-comunicativos dos seus aprendentes, factos para os quais a sua formação e, em particular, a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras a sensibilizou. Porém, de novo, a análise dos planos de aula revela que o trabalho de tais competências não se encontra contemplado.

Note-se que concebe o aprendente de línguas como sujeito plurilingue e pluricultural embora também não pareça considerar tal facto ao formular os objectivos para as suas aulas de línguas.

Por outro lado, a formanda concebe o aprendente de línguas como um comunicador autónomo, curioso, reflexivo, aberto, referindo-se, em Maio, à necessidade de, para tal, promover a competência de aprendizagem em sala de aula, competência essa que também não está considerada na formulação de objectivos dos seus planos de aula.

Relativamente à formação de professores, a formanda considera essencial, graças, ao seu plano de formação, a reflexão colaborativa e a aprendizagem reflexiva de línguas

estrangeiras, que, afirma, a levaram a perspectivar, de forma diferente, o ensino/aprendizagem das línguas.

Com efeito, nos planos de aula analisados, verificamos que, inicialmente, a formanda trabalha quase que exclusivamente a competência linguística. Porém, ao longo do ano, regista-se, gradualmente, um decréscimo da preponderância desta competência mais significativo nas Assistências do que nas Regências, em favor das competências de comunicação, discursiva, referencial e sociocultural. Note-se, no entanto, que não se nota nos planos de aula analisados, uma preocupação em desenvolver um aprendente intercultural.

Em conclusão, parece-nos que a formanda evidencia alguma evolução nas suas concepções o mesmo não se verificando, porém, nas suas práticas. Salvaguarde-se, no entanto, que a análise dos seus últimos planos de aula parece-nos evidenciar, já, alguns sinais de mudança embora ainda não completamente em acordo com as concepções que a formanda parece privilegiar. Manifesta-se, portanto, um certo distanciamento entre as suas teorias e práticas, a que o plano de formação não soube responder.

## **Formanda B**

A formanda realça, desde o início, a importância de trabalhar em sala de aula, o perfil do falante intercultural, formando os aprendentes para a tolerância e para a abertura. Mas tal como se verifica pela análise do seu Inquérito e da sua entrevista, o seu grande enfoque relativamente ao trabalho com as línguas na escola é na competência linguística.

Uma concepção tradicionalista do professor como transmissor de conhecimentos surge de forma bastante relevante numa fase inicial para, mais tarde, ceder lugar a uma concepção do professor como motivador, como profissional reflexivo, como mobilizador de *skills* de comunicador intercultural e como organizador do processo de ensino/aprendizagem. Note-se, em consonância com essa concepção tradicional, que os planos de aula analisados revelam, inicialmente, uma tendência para ser o professor a transmitir conhecimentos linguísticos aos aprendentes, promovendo um trabalho sobre o funcionamento da língua baseado em exercícios de aplicação de regras.

A aula de línguas é para ela um espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas, um espaço de afectos e de ensino/aprendizagem de atitudes /valores propícios à aprendizagem de /contacto com línguas e culturas. No entanto, esta última preocupação só encontra reflexo nos seus planos de língua materna, não se registando nos de língua estrangeira analisados nenhum objectivo orientado para a dimensão do saber-ser. Com efeito, a formanda parece

privilegiar, essencialmente, o saber propriamente dito e mesmo este quase que exclusivamente na perspectiva linguística.

Considera essencial promover nos aprendentes um conhecimento da sua própria cultura, mas a importância que parece dar a tal competência não surge, de igual modo, nos planos de aula analisados. Embora conceba o aprendente como comunicador aberto, reflexivo, autónomo, como mediador entre sujeitos, línguas e culturas e como mobilizador de conhecimentos/*skills* adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas, a verdade é que a competência privilegiada nos seus planos de aula é, de novo, a competência linguística, em função da qual orienta o trabalho didáctico. Note-se que os conteúdos seleccionados são, fundamentalmente, linguísticos, não estando presentes conteúdos (inter)culturais.

Embora saliente que está mais desperta para a questão da interculturalidade em consequência do seu plano de formação e, em particular, da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras e da reflexão colaborativa, as competências que esta questão implica não estão contempladas nos seus planos de aula de língua estrangeira, pelo que não há, neste caso, um trabalho didáctico explicitamente orientado para a promoção da competência de comunicação intercultural. Contudo, esse trabalho surge já, ainda que de forma incipiente, em alguns planos de língua materna.

Nos planos de aula analisados, notámos que a formanda privilegia essencialmente a competência linguística, preocupando-se com a competência sociocultural única e exclusivamente em Março e de forma muito superficial e nunca numa perspectiva intercultural.

A competência de comunicação é essencialmente trabalhada em Abril tendo revelado o gráfico uma preocupação crescente da formanda com esta competência a par com um enfoque menor (ainda que bastante significativo) na competência linguística.

Parece-nos, assim, que também esta formanda apresenta uma evolução nas suas concepções a que corresponde apenas uma ligeira mudança nas suas práticas, pelo que, a este nível, o plano de formação não teve o impacte desejado.

## **Formanda C**

Em consequência de diversas actividades desenvolvidas no âmbito do módulo de formação, a formanda reconhece, a partir de finais de Dezembro, a importância de trabalhar em sala de aula uma competência de comunicação intercultural, formando aprendentes para a

tolerância e para a vontade de conhecer outras línguas e culturas, isto é, desenvolvendo nos aprendentes a dimensão do saber-ser.

Não deixa, no entanto e à semelhança das outras formandas, de apresentar, ela própria, preconceitos relativamente ao recurso a outras línguas na aula de línguas estrangeiras, embora, nas suas reflexões, vá, progressivamente, sublinhando a importância de mobilizar conhecimentos/*skills* adquiridos pelos alunos noutras aprendizagens linguísticas.

Para ela, a aula de línguas deve visar, essencialmente, o desenvolvimento de uma competência de comunicação bem como a promoção de atitudes/valores propícios à aprendizagem de /contacto com outras línguas e culturas.

Apesar de se referir à aula de línguas, igualmente, como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência intercultural e de uma competência estratégica, tais competências não estão consideradas nos planos de aula analisados.

A partir de Fevereiro reconhece, explicitamente, a importância de trabalhar em sala de aula a competência sociocultural mas, embora afirme que *«conhecer uma língua não é o suficiente para conseguir estabelecer um acto comunicativo com um falante de outro país»* (12/04/01), não formula objectivos que visem a promoção daquela competência, o que parece apontar para o facto de a professora não trabalhar explicitamente essa competência em sala de aula, como se nota pela análise dos planos de língua estrangeira.

Apesar de reconhecer a multiplicidade de competências que a competência de comunicação implica, não há um trabalho explícito, nos planos de aula de língua estrangeira analisados, para outras competências, predominando sempre um enfoque na competência linguística.

Por outro lado, repare-se que a formanda reconhece a necessidade de trabalhar em sala de aula uma competência de comunicação intercultural, mas não formula nenhum objectivo orientado para a promoção desta competência, nas aulas de língua estrangeira.

A relutância que reconhece ainda existir no espírito de muitos professores relativamente à possibilidade de promover nos alunos uma competência de intercompreensão está bem patente nos seus planos de aula, que não apresentam objectivos orientados para tal trabalho.

É apenas nos planos de língua materna que se nota alguma preocupação com a promoção no aprendente de um saber-ser e de um saber-fazer.

Porém, note-se que embora privilegie sempre a competência linguística revela, ao longo do ano, tendência para formular cada vez mais objectivos para a promoção, nomeadamente, da competência de comunicação.

Em síntese, parece-nos, assim, que as estratégias de observação, de experimentação crítica e de conceptualização de situações variadas de comunicação intercultural por nós propostas, tiveram algum impacto nas formandas ao nível das suas concepções e capacidades reflexivas sobre o conceito de língua, as finalidades curriculares da aula de línguas e o perfil do aprendente e do professor de línguas.

Com efeito, as três formandas parecem evidenciar uma consciência da necessidade de promover nos aprendentes de línguas um saber-ser, um saber (linguístico-comunicativo e intercultural) e um saber-fazer/aprender que remetem para o perfil traçado por autores como Byram (1997) e a que nos referimos no capítulo 1. Um tal perfil encontra-se em consonância com a necessidade de a aula de línguas promover nos aprendentes uma capacidade de agir como mediadores entre sujeitos de origens linguísticas e culturais diversas, mobilizando *skills*, conhecimento e atitudes e de o professor de línguas ser também ele, um sujeito que sabe-ser, que sabe e que sabe fazer/aprender, distanciando-se de uma concepção de ensino/aprendizagem das línguas que toma como modelo o falante-nativo e que visa a correcção linguística.

Parecem-nos revelar, igualmente, uma maior consciência de si próprias enquanto comunicadoras interculturais e educadoras para uma competência de comunicação intercultural, mostrando-se mais despertas para a necessidade de promoverem um trabalho didáctico orientado para o desenvolvimento de um aprendente intercultural e reconhecendo que as suas práticas ainda não são o reflexo dessa vontade. Reconhecem, igualmente, a necessidade de desenvolverem nos seus perfis dimensões como o saber e o saber-ser que as capacitem para actuarem como comunicadoras interculturais.

É ao nível das competências pedagógico-didácticas, nomeadamente da capacidade de planificação, que pensamos não ter o nosso plano de formação tido o impacto desejado.

Com efeito e retomando as capacidades definidas por Kolb (1984) e citadas no capítulo 2, as formandas envolveram-se completa e abertamente nestas novas experiências («concrete experience abilities»), sendo capazes de, em graus diversos, reflectirem sobre e observarem as suas experiências de diversas perspectivas («reflective observation abilities») e evidenciando, já, alguma capacidade de criarem conceitos que integrem as suas observações em teorias lógicas («abstract conceptualization abilities»). No entanto, parece-nos que no que diz respeito à capacidade de usarem essas teorias para tomarem decisões de planificação didáctica e resolverem problemas («active experimentation abilities»), o plano de formação revelou algumas lacunas. Com efeito, parece-nos que teria tido um maior impacto se, a par

com a experimentação, análise e conceptualização de situações variadas de comunicação intercultural, tivéssemos promovido momentos de planificação didáctica, de experimentação em sala de aula e de reflexão sobre o trabalho didáctico que estava a ser levado a cabo (ciclos supervivos), numa tentativa de aperfeiçoamento das práticas orientadas para o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural. Convém, no entanto, notar que a limitação temporal (um ano de formação) não permitiu um desenvolvimento mais adequado do plano de formação.

## Síntese

Com a análise desenvolvida ao longo deste capítulo e com a discussão dos resultados a que com ela chegámos, fomos respondendo à nossa questão de investigação.

Note-se que os resultados obtidos não satisfizeram totalmente as nossas expectativas iniciais pois, como realçámos, embora se tenha notado algum impacto das estratégias propostas ao nível das concepções e capacidades reflexivas das formandas, parece-nos que ao nível da promoção nos sujeitos de uma capacidade de planificação didáctica de acordo com aquelas concepções, os resultados não foram tão visíveis.

Com efeito, verificámos que a formação desenvolvida com as três formandas envolvidas neste estudo se reflectiu, de facto, mais fortemente nas suas concepções, tendo captado a sua atenção para uma problemática de interesse e importância cada vez maiores no ensino/aprendizagem das línguas. Porém, este impacto revelou-se mais significativo no pensamento das formandas do que nas suas práticas, evidenciando, assim, uma lacuna no plano de formação que desenvolvemos e a necessidade de um período formativo mais alargado no tempo e orientado, numa segunda fase, para um enfoque maior no trabalho didáctico.

Acreditamos, no entanto, com Grandcolas & Vaseur (1999), citadas no capítulo 2, que é no período de formação inicial que se criam nos sujeitos *«les cadres de pensée qui présideront aux actes professionnels à poser au cours de toute une vie, ainsi que les habitudes et routines qui feront du stagiaire un enseignant ouvert et créatif.»*, pelo que pensamos que o impacto do plano de formação nas concepções das formandas poderá ter lançado as bases para uma re-orientação do seu trabalho didáctico mais de acordo com a realidade para a qual importa preparar os aprendentes e logo mais de acordo com as recomendações do QECR que referimos no capítulo 1. A verificação da veracidade ou não de tal implicaria, no entanto, a

realização de estudos de follow-up, que não se coadunam com as limitações temporais a que tivémos de nos sujeitar no âmbito deste trabalho de investigação.

## **Capítulo V**

### **Considerações finais**



## Introdução

Neste capítulo, é nosso propósito começar por explicitar as percepções das formandas no que diz respeito à relevância e oportunidade do plano de formação. Por outro lado, pretendemos analisar o contributo das estratégias que seleccionámos e desenvolvemos (*portfolios*, seminários/módulo de formação, aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras) para a formação e identificar, no discurso escrito das formandas, um reconhecimento explícito de evolução ou de mudança nas suas concepções e nas suas práticas.

Num momento seguinte, faremos uma recapitulação das principais conclusões que retiramos do estudo, procurando responder à questão de investigação. Referir-nos-emos às limitações deste trabalho e às implicações para a formação inicial de professores de línguas e para a investigação em supervisão.

### 5.1. Quanto à abordagem da problemática: relevância e oportunidade

As três formandas reconheceram como bastante importante para a sua formação a abordagem da problemática da comunicação intercultural, da competência de comunicação intercultural e das suas implicações no ensino/ aprendizagem das línguas, como se pode ler num registo da formanda A:

*«A reflexão que me tem vindo a ser proposta no contexto do meu processo de formação foi sendo capaz de me alertar para uma série de problemáticas e necessidades muito prementes para que de facto o sucesso do processo de ensino/aprendizagem seja um objectivo a tentar alcançar de uma forma mais fundamentada.» (A)*

Essa importância é igualmente acentuada pela formanda B que refere *«a pertinência e a urgência de cada vez mais sensibilizarmos os nossos alunos para a problemática do multiculturalismo.» (B)*

Note-se, aliás, que as formandas relacionam a abordagem proposta com o contexto que actualmente se vive no nosso país, na Europa e mesmo no mundo em geral, como se pode ler nos registos seguintes:

*«Este alerta para a educação intercultural tem uma importância ainda maior se pensarmos nas novas realidades que nos vão rodeando e a que todos devemos saber responder de uma forma adequada. Quando refiro este facto penso na União Europeia de que Portugal é um país membro (só para referir um exemplo das novas exigências que são postas aos indivíduos) e na necessidade de haver uma tentativa clara de interacção que pode, se devidamente rentabilizada, constituir uma mais valia para todos.» (A)*

*« (...) é imperativo no mundo de hoje que cada vez mais caminha para uma maior união, o que se verifica nomeadamente no nosso continente Europeu.» (B)*

Não deixam, porém, de realçar que, ainda que importante e pertinente, o plano de formação constituiu inicialmente uma ansiedade:

*«No início do estágio, houve alguns momentos em que senti que não iria ser capaz. Tanto trabalho e só eu para o fazer.»*

Essa ansiedade é atribuída, em parte, aos constrangimentos temporais: *«por incrível que pareça, o tempo teima em passar como um relâmpago.» (C )*

No entanto, tal sentimento foi atenuado, pela consciência da importância desta formação:

*«É certo que não é fácil, entre as aulas e todo o trabalho na escola arranjar um ‘tempinho’ para aprender alemão, no entanto, penso ser bastante importante para um professor conseguir momentos para este tipo de experiências.»(B)*

Aliás, quando questionadas por colegas, igualmente em situação de prática pedagógica, relativamente à pertinência de toda esta formação, defendem, uma vez mais, a sua importância:

*«Em conversa com vários colegas que estão também este ano a realizar a sua Prática Pedagógica, apercebi-me que somos o único grupo de estágio a desenvolver este tipo de trabalho. Quando falei sobre este assunto, a reacção foi de espanto. Afinal de contas para quê tudo isto? Não acham que estão só a perder tempo? É de facto uma boa pergunta, para quê todo este trabalho se do que eu realmente preciso é de aprender Português e Inglês? O facto é que precisamos de alargar os nossos horizontes e a nossa forma de pensar para compreendermos a verdadeira razão de ser e a verdadeira importância deste trabalho.» (B)*

Este questionamento leva-as, aliás, a referirem a necessidade de alargar esta formação a todos os professores de línguas, em benefício do processo de ensino/aprendizagem, desenvolvendo nos sujeitos uma consciência do papel do professor de línguas como educador para a interculturalidade bem como *skills* de comunicador intercultural.

*«Na minha opinião, creio que seria bom que todos os professores estivessem realmente sensibilizados para este assunto, a fim de poderem passar aos seus alunos valores de igualdade e de respeito e, mais do que isso, a fim de serem capazes de os dotar com a competência de comunicação intercultural, tão necessária e tão importante na aprendizagem de uma língua.» (B)*

Com efeito, reconhecem que antes de todo este processo de formação não estavam despertas para esta problemática:

*«Confesso que até ter desenvolvido todo o trabalho de leitura e reflexão que iniciei no princípio do estágio, não me tinha ainda apercebido da verdadeira importância da prática de certos aspectos nas minhas aulas de língua estrangeira e também de língua materna. Foi todo este trabalho que temos vindo a*

*desenvolver que realmente me fez pensar em novas formas de ensinar com objectivos válidos e importantes, não só para a formação académica dos meus alunos, mas também para a sua formação enquanto cidadãos activos no mundo de Hoje.» (B)*

*«Esta é uma etapa que considero essencial, pois a partir da reduzida experiência que possuo como professora sei que jamais me aperceberia de certos factos se não estivesse, por exemplo, a desenvolver um trabalho que visa a interculturalidade e a sua transposição para o meio escolar.» (C)*

Isto é, o trabalho desenvolvido revelou-se bastante significativo ao nível do desenvolvimento da competência científica das formandas e da competência pessoal (atitudes e valores).

Note-se, igualmente, que a formação despertou nelas o interesse por todos os projectos e artigos que com a competência de comunicação intercultural se relacionem:

*«Ao tomar conhecimento do projecto ‘sensibilização à interculturalidade’ pelo artigo da Internet que segue em anexo, fiquei imediatamente interessada. Obviamente que este interesse despertou , essencialmente, por causa de todo o processo de formação que temos vindo a levar a cabo ao longo deste ano.» (C )*

Em síntese, parece-nos, pelas palavras das formandas, que a formação que com elas desenvolvemos foi considerada pertinente e relevante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, reflectindo-se ao nível da sua competência pessoal uma vez que promoveu nelas atitudes e valores como a curiosidade, a tolerância, o respeito pela diversidade ou o questionamento crítico. Reflectiu-se, igualmente, ao nível da competência científica, uma vez que aprofundaram o conhecimento relativamente a estas questões e ao nível dos seus *skills* de comunicadoras interculturais, na medida em que a experiência de aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras, promoveu nelas a capacidade de, por exemplo, mobilizarem estratégias diversificadas na interacção com o outro.

Por outro lado, consideram que também ao nível das competências pedagógico-didáticas, o plano de formação se repercutiu, na medida em que procuraram mobilizar nas suas práticas o conhecimento que foram adquirindo.

Dada a relutância com que os colegas encaram esta formação e dado o impacto que teve nelas próprias, reconhecem a necessidade de que todos os professores de línguas abordem estas temáticas.

## **5.2. Quanto às estratégias de formação : seu papel formativo**

Os registos escritos das formandas revelam-nos, mais uma vez, a percepção das mesmas relativamente às estratégias e/ou actividades desenvolvidas ao longo da formação. De uma forma global, falam positivamente destas, realçando as suas mais valias e focalizando particularmente a atenção na aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras.

### ***A aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras***

Esta experiência permitiu-lhes, retomando as palavras de Grandcolas & Vasseur (1999), desenvolver a sua «conscience d'enseignants» e a «conscience d'apprenants», como se depreende pelas palavras da formanda C:

*«agora mais do que nunca estou em condições de me descrever como uma aprendente de línguas» (C)*

Referem, por diversas vezes, as transformações nas suas teorias pessoais e nas suas práticas resultantes dessa experiência, transitando, com frequência, da sua experiência como aprendentes para a experiência enquanto professoras de línguas, transferindo experiências e teorias construídas com base naquelas, embora nem sempre especifiquem situações concretas em que foram capazes de tal:

*«Assim, através das minhas próprias dificuldades consegui levar a cabo estratégias que ajudassem os meus alunos a superarem as suas.» (C )*

*«O que fazer então para ultrapassar estas barreiras e vencer as distâncias que me separam dos meus alunos? Porque não tornar-me também eu aprendente de uma língua que me é*

*totalmente desconhecida? Só desta forma conseguirei realmente compreender quais as dificuldades dos meus alunos, pois eu própria as sentirei. Assim irei reflectir e aprender a ultrapassar essas dificuldades, aplicando depois as minhas conclusões na minha prática diária de ensino, utilizando-as para os ajudar a eles.» (B)*

Esta experiência, em conjunto com toda a reflexão levada a cabo, tornou-as mais reflexivas e mais conscientes da problemática da comunicação intercultural e da competência de comunicação intercultural. As suas palavras revelam bem a pertinência de uma formação experiencial reflexiva (Cf. Kolb, 1984, citado no capítulo 2) para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor de línguas:

*«As aulas de mandarim sensibilizaram-me realmente e vieram consolidar tudo o que tinha aprendido até agora sobre a interculturalidade, pois vi-me realmente perante alguém com uma cultura totalmente diferente da minha.» (B)*

Facilmente compreenderam que a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras não pretendia fazer delas aprendentes de mandarim ou de alemão mas antes :

*« fazer-nos pensar, fazer-nos reflectir como convém a todo o profissional de educação»(B)*

Ao colocarem-se na pele de aprendentes de línguas estrangeiras desconhecidas são levadas a reflectirem acerca da *«noção de competência de comunicação intercultural»* e sobretudo a aperceberem-se das *«dificuldades dos meus alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira.»* (formanda C), isto é, a tomarem consciência de diferentes factores que influenciam ou condicionam o processo de ensino/aprendizagem de uma língua (atitudes, experiências prévias, conhecimento, etc), o que lhes permite compreenderem a necessidade de reformularem as suas práticas.

Conscientes desta finalidade, nunca atribuíram um carácter obrigatório às aulas de mandarim e de alemão, mas revelam antes um entusiasmo face a esta experiência:

*«A aula durou 1h 30m mas passou tão depressa que não dei conta de ter estado na aula durante todo aquele tempo; este facto demonstrou-me que não se trata de uma obrigação frequentar estas aulas mas antes de uma necessidade .» ( C )*

Não é só nas concepções perfilhadas que as formandas notam uma transformação. Também nas suas práticas notam uma alteração, consequência, nomeadamente, da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras:

*«após as aulas de alemão comecei a compreender que há de facto várias formas de nos fazermos compreender sem recorrer à língua materna e comecei a implementar este sistema nas minhas aulas.» (B)*

Com efeito, sentem que alteraram a sua actuação em sala de aula em função daquilo que experienciaram enquanto aprendentes de alemão e mandarim, promovendo, por exemplo, a interacção aluno-aluno ou aluno-língua(s)/cultura(s) ou procurando planificar actividades didácticas que estimulem nos aprendentes atitudes e valores propícios à aprendizagem / contacto com outras línguas e culturas:

*«A minha forma de agir ficou também condicionada pela forma como compreendi a importância que o alento dado por um professor pode ter para a forma como o aprendente encara o seu próprio processo de ensino/aprendizagem» (A )*

É neste sentido que referem actividades didácticas realizadas nas suas aulas de língua materna, como a reflexão sobre o comportamento de sujeitos, linguística e culturalmente diferentes, em interacção ou a vinda de um ex-emigrante à aula para contar a sua experiência:

*«proporcionou-se o estudo de um capítulo que falava acerca da relação de amizade entre uma personagem alemã e uma personagem russa. Não era de facto um capítulo importante para a compreensão da obra no seu aspecto geral e se não fossem as aulas de mandarim e todo o trabalho desenvolvido em*

*torno da interculturalidade, certamente passaria despercebido à minha análise. (...) No final revelaram-me as línguas e os povos que gostariam de conhecer e aprenderam uma palavrinha em cada uma delas e, pelos Inquéritos que lhes dei, pareceram ter vontade de aprender muito mais.» (B)*

*«Durante este ano lectivo tentei levar a cabo algumas actividades que tinham como finalidade desenvolver neles uma competência de comunicação intercultural» (C)*

### **Módulo de formação**

As formandas referem-se, de forma igualmente positiva, às diversas actividades de análise, de observação e de reflexão desenvolvidas no âmbito do módulo de formação, colocando o enfoque na análise de situações de comunicação intercultural ( actividades n.º 2, 9, 11), dos programas educativos (actividade n.º 13), de textos sobre a competência de comunicação e a competência de comunicação intercultural (actividade n.º 9) e na reflexão partilhada sobre as implicações educativas do conceito de competência de comunicação intercultural (actividade n.º 15):

*«Ao longo de outras reflexões que foram sendo desenvolvidas em conjunto pelo Núcleo de Estágio acabei também por verificar a importância que o recurso aos conhecimentos que os aprendentes têm de outras línguas para a compreensão da realidade linguística que em determinados momentos o professor deve mostrar ( e não transmitir) aos alunos.*

*Foi também durante estes diálogos a que acima me referi e a algumas reflexões de cariz mais individual que acabei também por reflectir num aspecto que primeiramente considero do domínio do educar. Falo da interculturalidade e da necessidade de formar indivíduos capazes de encarar o Outro com o respeito que lhes merece, independentemente das diferenças que os podem ‘separar’.» ( A )*



*«Após o nosso trabalho de leitura, análise e reflexão em torno de documentos relativos ao estudo a Competência de comunicação intercultural, apercebi-me da relevância deste conceito.» (B)*

*«Para além destas actividades devo realçar ainda a partilha de reflexões realizada através da análise de textos e situações.» (C)*

### ***Diários de aprendizagem***

Referem-se, também, de forma muito positiva ao impacte da escrita reflexiva na sua formação, evidenciando uma consciência da escrita como organizadora do seu pensamento:

*«É claro que o papel não me responde nem me conforta, no entanto sinto que me pode ouvir e que ao escrever consigo clarificar as ideias .» (B)*

É também a escrita que lhes permite fazer a ponte entre teoria e prática, numa dialéctica constante que se institui como mola impulsionaladora de um perspectivar da sua acção enquanto professoras de línguas como educadoras para a diversidade linguística e cultural:

*«É através de um processo de escrita reflexiva que podemos realmente pensar e repensar a nossa acção como professores.» (B)*

*«Relativamente ao diário de aprendizagem ajudou-me a aperceber-me de factos muito importantes através de uma reflexão constante.» (C)*

As formandas reconhecem que o impacto de todas estas estratégias formativas necessita de se fazer sentir de forma mais clara nas suas práticas e, sobretudo, nas suas aulas de inglês:

*«Ao nível das minhas aulas tenho tentado lançar mão de tudo o que tenho vindo a aprender a aprender. Talvez muitos destes ‘ensinamentos’ tenham ainda de ser um pouco mais amadurecidos por mim para que de facto consiga alcançar os objectivos a que me proponho.» (A)*

Reconhecem, portanto, que as estratégias formativas implementadas tiveram maior impacto nas suas concepções do que nas suas práticas, o que atribuem ao facto de se ter tratado, fundamentalmente, de um período de aprendizagem que só agora começa a ter reflexos nas suas práticas:

*«Talvez porque ao longo deste tempo tenho estado a aprender não posso ainda dar muitos exemplos das implicações da minha reflexão nas aulas, pois só agora tenho meditado um pouco mais acerca de estratégias para o fazer, no entanto, também não posso dizer que tem sido vão todo este trabalho pois já começam a aparecer os primeiros frutos.» (B)*

No entanto, evidenciam já vontade e capacidade de um trabalho conjunto das línguas, isto é, de um trabalho em que língua materna e língua(s) estrangeira(s) se unam em torno do desenvolvimento no aprendente de *skills*, atitudes e conhecimentos que o capacitem a interagir com sucesso com representantes de outras comunidades linguísticas e culturais:

*«Para além disso, e no seguimento do meu plano de formação, achei por bem confrontar os alunos com as diversas formas de comunicação que podem ser utilizadas quando dois falantes não falam a mesma língua. Obviamente que o tema da emigração servia perfeitamente os meus propósitos.» (C )*

*«Mesmo assim, não posso deixar de referir as várias tentativas que fiz no sentido de levar uma das minhas alunas, de origem francesa, a mostrar alguns aspectos da realidade que ela conhece bem aos colegas.» (A)*

As formandas concordam, igualmente, que todo o processo de formação se reflectiu positivamente no seu desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo nelas próprias uma vontade de aprofundar os seus conhecimentos e *skills* de comunicador intercultural:

*«esta aprendizagem proporcionou-me também a consciencialização e desenvolvimento de todo um conjunto de estratégias que ajudam ao estabelecimento do acto comunicativo com pessoas de outros países e culturas.» (C)*

*«Agora que penso nisso, creio ser este ano que passou um ano inesquecível a todos os níveis. Um ano em que me senti crescer e em que me senti de facto mudar.» (B)*

*«Sou de opinião que este projecto de formação está a ser bastante importante porque desenvolveu em mim competências que um bom professor deve possuir.»(C)*

Os dados que recolhemos e analisámos, no âmbito deste estudo, permitem-nos concluir que, de facto, a estratégia formativa mais relevante para as concepções e práticas das formandas foi a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas.

Com efeito, ao verem-se no triplo papel de Aprendentes-Observadoras- Professoras, as formandas encontraram nesta estratégia um espaço de experimentação e reflexão relevante, constituindo para as três, de uma forma global, o terreno reflexivo mais fértil, o que justifica, a nosso ver, o facto de as formandas B e C terem criado, nos seus diários de aprendizagem, uma secção específica para a reflexão relacionada com esta experiência de aprendizagem reflexiva.

Não se pode, porém, deixar de considerar a importância e o impacto dos seminários/ módulo de formação pelo contributo que trouxeram ao trazer para a discussão e reflexão o

problema da comunicação intercultural, da competência de comunicação intercultural, do perfil dos sujeitos envolvidos neste tipo de comunicação e das suas implicações educativas no que ao ensino/aprendizagem das línguas diz respeito.

A análise dos registos reflexivos das formandas mostra que os momentos de maior intensidade reflexiva surgem durante e após as experiências de aprendizagem reflexiva e de seminários em que se abordou, de forma mais específica, a competência de comunicação intercultural, o perfil do falante intercultural e as finalidades curriculares das línguas.

Os diários constituíram-se para as três formandas e, em particular, para as formandas B e C como espaços de grande actividade reflexiva, assumindo um valor formativo importante no contexto desta investigação.

Importa ainda realçar o valor dos *portfolios* que, para além da dimensão narrativa a que anteriormente nos referimos, se revelaram igualmente importantes enquanto instrumentos que levaram as formandas B e C à investigação de projectos e artigos relacionados com o tema e à planificação de aulas que evidenciam uma nova forma de perspectivar a língua e o trabalho com as línguas na escola.

Parece-nos visível nas três formandas e nos instrumentos de reflexão utilizados uma tendência evolutiva no sentido positivo ao longo do tempo, revelando-se, normalmente, o primeiro período como uma época de adaptação ao novo estatuto, às novas funções e às novas necessidades, promovendo uma reflexão mais intensa no segundo período e ainda numa parte do terceiro.

Tal percurso é, aos nossos olhos, facilmente compreensível, dada a tensão e a angústia que lhes provoca aquele primeiro período de adaptação à escola, aos colegas, às supervisoras, aos aprendentes, aos programas e à formação. Tratou-se, igualmente, de um período de sensibilização para a problemática em estudo, de familiarização com a mesma e de gestação de um conflito cognitivo em que os seus (pre)conceitos foram questionados, provocando ainda mais insegurança.

As experiências seguintes, nomeadamente a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras iniciada no primeiro período e continuada no segundo, associadas à reflexão desenvolvida nos seminários através das actividades propostas no âmbito do módulo de formação, permitiram-lhes construir novos conceitos e experiências cujo reflexo nas suas práticas apenas começa a fazer-se sentir no terceiro período, como o prova a análise das suas últimas planificações.

É a este nível que não estamos totalmente satisfeitas com o nosso plano de formação por, talvez, não termos promovido uma maior articulação entre as reflexões que íamos

fazendo e as práticas didáticas ao nível das disciplinas de línguas das formandas ou por tal exigir um período de formação mais alargado no tempo, como tivemos oportunidade de constatar por alguns dos comentários que teceram.

### **5.3. Quanto aos instrumentos de recolha de dados : contributos para a caracterização das concepções e das práticas das formandas**

Importa agora reflectir sobre que instrumentos se revelaram mais relevantes na recolha da informação de que necessitávamos, ou seja, que instrumentos nos forneceram mais dados sobre as concepções de Língua, de Aula de Línguas, de Professor e de Aprendiz de Línguas bem como de Formação de Professores de Línguas das formandas e sobre a sua capacidade de planificação.

Pela análise que levámos a cabo, parece-nos que os *portfolios* constituíram um instrumento verdadeiramente marcante na recolha de dados, permitindo-nos aceder, não só a um maior número de informações, mas também a informações mais pertinentes sobre as concepções das formandas e o seu percurso, assumindo-se, igualmente, como um instrumento importante ao permitir-nos aceder ao trabalho de pesquisa, feito pelas formandas, em torno da temática em análise e revelando, pois, o interesse das mesmas pela questão, pelo que consideramos que se trata de um instrumento de recolha de dados importante numa investigação desta natureza.

As planificações de língua materna e de língua estrangeira permitiram-nos comparar os dados assim obtidos com as concepções evidenciadas pelas formandas relativamente às finalidades da aula de línguas. Foi pena que, por limitações temporais, não tivéssemos levado a cabo uma análise mais exaustiva das planificações e das próprias aulas das formandas, recolhendo no seu discurso em sala de aula, marcas das suas concepções e, junto dos seus aprendentes, marcas do impacte dessas novas concepções e práticas, trabalho que a nosso ver teria permitido aprofundar mais as nossas conclusões.

A análise das gravações em vídeo dos seminários de formação, que não foi possível efectuar por limitações temporais, poderia, por outro lado, ter-nos fornecido indicações que nos permitissem uma triangulação de dados bastante interessante.

### **5.4. Quanto aos resultados : marcas de mudança no discurso das formandas**

Julgamos ter deixado claro, ao longo da análise anteriormente levada a cabo, que as formandas revelam consciência, ao longo do tempo, das mudanças que nelas ocorreram, tanto

ao nível das suas concepções como das suas práticas, como consequência da formação em que estavam envolvidas.

Com efeito, enfatizam frequentemente essa evolução através do recurso a verbos e expressões que indiciam mudança - «*Apercebi-me..*» (B) ; «*Conseguir verificar...*» (B) ; «*passei a permitir...*» (B) ; «*Descobri*» (A) «*(..) acabei também por verificar a importância ...*» (A) ; «*acabei também por reflectir* » (A); «*chegámos a algumas conclusões bastante interessantes*» (A); «*conseguimos ver qual a importância ..*» (A) ; «*Apercebi-me hoje de que...*» (A) «*tenho pensado ainda mais acerca deste problema*» (A).

Realçam, em simultâneo, que se trata de um processo contínuo que leva o seu tempo - «*o processo de formação começa a tomar forma e acho que conseguimos começar a compreender uma série de coisas e a reflectir*» (A); «*a reflexão que me tem vindo a ser proposta... foi sendo capaz de me alertar...*» (A) ; «*(..) fui sendo alertada*» (A); *Foi todo este trabalho que temos vindo a desenvolver que realmente me fez pensar em novas formas de ensinar com objectivos válidos e importantes...*» (B)- oscilando entre a tentativa - «*tenho tentado...*» (A) - e o resultado proveitoso - «*tenho conseguido*» (A) – o que lhes permite referirem-se a um presente caracterizado por pensamentos e práticas novas que as enriqueceram enquanto pessoas e profissionais: «*sinto que estou realmente a crescer enquanto pessoa e como profissional* »( B).

Parecem-nos, igualmente, evidenciar a consciência de que se trata de um processo de formação iniciado mas não concluído, na medida em que a partir de agora pretendem aprofundar os seus conhecimentos e amadurecer as suas práticas - «*De futuro, vou aprofundar os meus conhecimentos sobre estas temáticas.*» (B); «*Todo este processo de formação despertou-me para novos conceitos e novas práticas que importa agora amadurecer.*» (C); «*Pretendo desenvolver a minha formação neste sentido.*» (B).

É esta certeza de que o processo de formação permitiu sensibilizá-las para uma nova forma de encarar o ensino/aprendizagem das línguas que nos alegra, pois parece-nos que conseguimos consciencializá-las de que o seu crescimento pessoal e profissional enquanto professoras de línguas não se circunscreve ao ano da prática pedagógica, assumindo-se, este, apenas como uma mola impulsionadora, um período que lança as bases para um futuro mais fértil e proveitoso.

Com efeito, consideramos que a formação de professores não pode ser encarada dicotomicamente como formação inicial e formação contínua. Toda ela deve ser perspectivada como formação contínua numa atitude de aprendizagem contínua e constante desenvolvimento pessoal e profissional.

## 5.5. Conclusões

O nosso projecto de investigação foi concebido com base numa convicção e numa preocupação: partimos para a investigação convictas de que urge desenvolver programas de formação de professores de línguas que os levem a perspectivar o ensino das línguas de uma forma inovadora e mais de acordo com a realidade, em que se procure rentabilizar os repertórios linguístico-comunicativos e estratégicos dos aprendentes, fomentando nestes o gosto pela aprendizagem das línguas, pelo contacto desinibido e voluntário com o outro e com o seu universo linguístico e cultural. Estávamos e estamos convictas, como realçámos ao longo do capítulo 1, que a abordagem comunicativa nos moldes em que tem sido praticada não prepara devidamente o aprendente de línguas para a interacção com o Outro, pelo que importa desenvolver no sujeito outras competências, *skills* e atitudes, para a definição dos quais nos socorremos do modelo de competência de comunicação intercultural proposto por Byram (1997) sem deixar de referir, no entanto, outros contributos. Este perfil do aprendente de línguas inscreve-se no âmbito de uma didáctica do plurilinguismo assente num trabalho concertado das línguas, que quebre as barreiras entre línguas, instrumentos e locais de aprendizagem, promovendo nos aprendentes uma consciência dos recursos de que dispõem, que podem e devem mobilizar para e na aprendizagem das línguas, aprendizagem essa que não pode ser encarada apenas como um elemento obrigatório do currículo mas que se afirma importante na vida do sujeito que quer interagir com o Outro, isto é, que, na verdadeira acepção da palavra, quer conhecer o Outro e o mundo que o rodeia.

Acreditamos que esta nova reorientação didáctica do ensino/aprendizagem das línguas implica que se repense a formação do professor de línguas, desenvolvendo nele competências, conhecimentos e *skills* a que, com Edelhoff (1987), nos referimos no capítulo 1 e com base numa perspectiva supervisiva que expusemos no capítulo 2.

Assim, era nosso propósito, com este estudo, verificar até que ponto um processo formativo caracterizado pela experimentação, observação, análise, reflexão e conceptualização de situações de comunicação intercultural contribuiria para promover em futuros professores de línguas, por um lado, a consciência da importância de desenvolver nos aprendentes de línguas uma competência de comunicação intercultural e, por outro lado, uma efectiva capacidade para tal.

Para dar corpo a este objectivo, delineámos um plano de formação a que subjaz uma concepção de supervisão experiencial e reflexivo-colaborativa assente num conjunto de

estratégias formativas diversificadas das quais destacamos a construção de *portfolios* (e de diários de aprendizagem), a formação através de seminários/módulo de formação e a aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas.

Procurámos assim, uma resposta à nossa questão de investigação, que relembramos:

- Qual o impacto no desenvolvimento profissional de professores de línguas em formação inicial da inclusão, durante o estágio pedagógico, de estratégias de observação e experimentação críticas e da conceptualização de situações variadas de comunicação intercultural, ao nível de :

A) Concepções e capacidades reflexivas sobre :

- Conceito de língua
- Finalidades curriculares da aula de línguas
- Competências a promover no aprendente de línguas, nomeadamente no quadro de um conceito de competência de comunicação intercultural

B) Consciência de si enquanto comunicador intercultural e educador para uma competência de comunicação intercultural

C) Competências pedagógico-didáticas, ao nível da planificação de unidades de ensino/aprendizagem.

A análise dos dados recolhidos, de que demos conta do capítulo 4, permite-nos apontar um carácter positivo ao impacto das estratégias por nós propostas nas concepções e capacidades reflexivas das formandas (alínea A da nossa questão de investigação).

Conforme se evidencia na nossa análise, o plano de formação que desenvolvemos promoveu a reflexão em torno de aspectos do ensino/aprendizagem das línguas, nomeadamente da comunicação intercultural, da competência de comunicação intercultural e das suas implicações do ponto de vista educativo, desenvolvendo nas formandas uma consciência da importância de tal competência.

Com efeito, ainda que essa consciência das competências a promover, dos objectivos do ensino/aprendizagem, da aprendizagem das línguas e sobretudo do conceito de língua não seja tão profunda como gostaríamos, o que também se pode explicar pelo curto período de tempo de formação (9 meses) que não permitiu o necessário amadurecimento, parece-nos, porém, que se registou nas formandas uma evolução no sentido de deixarem de enfatizar



tanto e tão somente a correcção linguística que, como referimos no capítulo 1, não é indicador de efectiva capacidade de interagir com o outro. Pensamos que as formandas revelaram maior consciência das atitudes a promover nos aprendentes, encarando o próprio processo de aprendizagem da língua de uma forma mais liberta de condicionalismos tradicionalistas para o que muito contribuiu o facto de terem sido, elas próprias, aprendentes de uma língua durante o período de formação.

Parece-nos que o impacte das estratégias propostas não registou as mesmas dimensões no que diz respeito ao conceito de língua, de aula de línguas e do perfil do professor e do aprendente de línguas.

Pensamos, com efeito, que se notou nas formandas uma reflexão mais aprofundada quanto à concepção de aula de línguas, registando-se uma evolução no sentido de deixarem de a enfatizar tanto como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência linguística. As formandas revelaram progressivamente consciência da importância de a aula de línguas promover uma competência sociocultural, entendida não como mera aquisição de conhecimento sociocultural mas como uma consciência cultural crítica e como uma efectiva capacidade de mediar entre culturas. No fundo, as concepções progressivamente evidenciadas pelas formandas e por nós referidas no capítulo 4, enquadram-se mais no âmbito de uma competência de comunicação intercultural, distanciando-se de perspectivas tradicionalistas que entendiam a aula de línguas como devendo promover no aprendente uma competência que equiparasse a do falante-nativo.

No que diz respeito ao perfil do professor e do aprendente de línguas, as concepções das formandas evidenciam, igualmente, algum impacte das estratégias por nós propostas, definindo como grandes dimensões daqueles perfis o saber, o saber-ser e o saber-fazer/aprender, isto é, competências gerais para as quais o QECR remete e a que fizemos referência no capítulo 1. Parece-nos, no entanto, que se trata de uma reflexão ainda pouco aprofundada e pouco amadurecida.

É no que diz respeito à reflexão sobre a língua que os resultados obtidos ficaram mais aquém das nossas expectativas, pelo que apontámos esta como uma das lacunas do nosso plano de formação. Note-se que não encontrámos, nos registos da formanda A, nenhuma reflexão sobre a língua e que nos registos das formandas B e C, tal reflexão apenas surge em consequência de duas actividades do módulo de formação, não havendo reflexão espontânea e mais aprofundada sobre uma matéria que é, para elas, simultaneamente conteúdo e meio de comunicação, o que constitui um sério obstáculo ao desenvolvimento de reflexão mais

específica, na medida em que as concepções sobre a língua implicam todas as outras concepções e explicam a ausência de uma reflexão mais específica.

Por outro lado, parece-nos que as formandas revelaram uma consciência reflexiva dos objectivos que nos propúnhamos atingir com o plano de formação, evidenciando impacte das estratégias de formação no que diz respeito à capacidade de reflectirem sobre si-mesmas enquanto comunicadoras interculturais e, sobretudo, enquanto educadoras para uma competência de comunicação intercultural (alínea B da nossa questão de investigação).

Parece-nos, igualmente, que se tornou visível nas formandas uma evolução positiva neste aspecto, mostrando-se mais conscientes das competências que possuem e que importa desenvolverem, de forma a que possam formar aprendentes para a interculturalidade, evidenciando, assim, e como vimos no capítulo 2, consciência de que a promoção de tal competência exige dos professores uma formação mais sólida e uma preparação a níveis que não eram até agora tidos em atenção. Trata-se, no entanto, ainda de uma reflexão pouco amadurecida e pouco aprofundada que não aborda a especificidade das temáticas.

No entanto, relativamente à questão das competências pedagógico-didácticas (alínea C da nossa questão de investigação), nomeadamente no que à capacidade de planificação diz respeito, pensamos que, embora se tenham notado alguns sinais de evolução nas práticas das formandas, a verdade é que estas continuam ainda muito centradas em práticas tradicionais que elas próprias vivenciaram enquanto alunas, tendo dificuldades em transpor para a sua acção as concepções que, progressivamente, foram estruturando.

Com efeito, as formandas continuaram a planificar aulas de língua estrangeira que visam, fundamentalmente, trabalhar a competência linguística, embora nas aulas de língua materna, as formandas B e C já tenham sido capazes de planear algum trabalho didáctico orientado para outras dimensões do perfil do aprendente de línguas, nomeadamente para o saber-ser. Parece-nos que tal evidencia, igualmente, uma certa prevalência de uma tradicional compartimentação do trabalho com as línguas visível na orgânica da própria escola pelo facto de os departamentos de língua materna e de línguas estrangeiras funcionarem separadamente. Com efeito, parece-nos que sendo nós supervisoras de Português e apesar de termos sempre, em colaboração com a supervisora de Inglês, tentado promover um trabalho conjunto das línguas, as formandas transferiram apenas para o trabalho didáctico com a língua materna, as concepções que foram progressivamente estruturando.

A consciência deste facto faz-nos sentir que, no que a este aspecto diz respeito, não encontrámos os meios certos para atingirmos os nossos propósitos. Deveríamos ter contribuído mais frequente e intensamente com uma articulação entre os conceitos que se iam

discutindo, as novas concepções que se iam construindo e as práticas didáticas das formandas em ambas as línguas, criando no plano de formação ciclos de planificação e de experimentação didáctica, de observação da mesma e de reflexão sobre essas experiências, mais frequentes.

Pensamos que assim poderíamos ter favorecido uma maior consciência das formandas de como promover nos seus aprendentes uma competência de comunicação intercultural.

Parece-nos, pois, que a formação reflexivo-experiencial que procurámos levar a cabo registou algum impacto no desenvolvimento nas formandas de «concrete experimentation abilities» e de «reflective observation abilities» e que se notou, igualmente, algum impacto, ainda que ténue, no desenvolvimento de «abstract conceptualization abilities» mas que, no que diz respeito às «active experimentation abilities» o impacto do plano de formação foi muito reduzido.

Com efeito, as formandas foram capazes de se envolverem completa e abertamente em novas experiências, reflectindo sobre e observando as suas experiências de diferentes perspectivas. Revelaram, porém, dificuldades na criação de conceitos lógicos que integrem as suas observações em teorias lógicas e mais ainda na capacidade de usarem essas teorias para tomarem decisões e resolverem problemas práticos do ensino/aprendizagem.

Fica-nos, porém, o sentimento de que lançámos no espírito destas formandas a semente da reflexão, contribuindo para fazer delas professoras reflexivas, conscientes das realidades e da necessidade de encarar o papel das línguas no currículo dos aprendentes de um novo ponto de vista. Pensamos ainda ter contribuído para fazer delas professoras que tomam nas suas mãos o seu processo de formação e que o encaram numa perspectiva de continuidade, assumindo-se como agentes de mudança da escola e, em particular, do ensino/aprendizagem das línguas.

Também no nosso percurso pessoal e profissional, esta etapa se assumiu decisiva por constituir a nossa primeira incursão como supervisoras e investigadoras, ficando-nos a satisfação de termos podido, de alguma forma, criar condições para o desenvolvimento de todos os intervenientes no processo de formação. Tratou-se, por outro lado, de um projecto que permitiu também o nosso crescimento como pessoas, como docentes, como supervisoras e investigadoras.

## **5.6. Limitações do estudo**

Como principais limitações a este estudo não podemos deixar de apontar a nossa falta de experiência como supervisoras e investigadoras que nem sempre nos possibilitou a perspicácia suficiente para melhorar o processo que estávamos a desenvolver, pelo que talvez daí tenha resultado uma certa incapacidade de conduzir as formandas a uma maior e mais consistente modificação das suas práticas.

Note-se, no entanto, que este processo exigia tomadas de decisão imediatas bem como uma capacidade para ir reestruturando o plano de formação à medida que ele se desenvolvia, competência das mais difíceis de adquirir porque das mais complexas.

À semelhança das nossas formandas, também nós fomos construindo o nosso conhecimento na área supervisaiva, na área investigativa e na área didáctica directamente relacionada com o nosso estudo. Dado que tivemos de fazer coincidir o período de formação com o período de investigação, sentimos que não tivemos tempo suficiente para um maior distanciamento crítico e um maior amadurecimento de todo o processo.

As limitações temporais que derivam da duração da formação e da investigação no âmbito de Mestrados constituíram outra das limitações que reconhecemos a este estudo, uma vez que sentimos a necessidade de um maior tempo de formação e de investigação.

Tratando-se, por outro lado, de um estudo circunscrito a apenas três sujeitos, os resultados a que este chega não são generalizáveis. Porém, pensamos que tal limitação não invalida o contributo que este estudo pode dar para a formação de professores de línguas e para a investigação nesta área, apontando estratégias importantes para a supervisão bem como fornecendo algumas pistas para trabalhos de investigação futuros.

## **5.7. Implicações do estudo**

O nosso estudo sugere que na formação inicial de professores de línguas devem ser privilegiadas estratégias de experimentação, de observação, reflexão e de conceptualização quer ao nível da formação propriamente dita, quer ao nível da planificação, por forma a favorecer nos formandos uma consciência mais aprofundada e mais crítica das competências a promover nos aprendentes de línguas, das finalidades da aula de línguas, dos perfis dos sujeitos envolvidos, da aprendizagem da(s) língua(s) e das estratégias didácticas.

Esta investigação realça, igualmente, o papel da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras na formação de professores de Línguas. De facto, esta estratégia formativa constituiu o espaço reflexivo mais fértil e mais potencializador de diversos níveis de observação, de análise, de reflexão e de conceptualização. É óbvio que para tal o diário de aprendizagem constitui uma estratégia, igualmente, muito importante forçando e, simultaneamente, permitindo aos sujeitos reflectirem, questionarem os seus (pre)conceitos, as suas teorias pessoais e as suas práticas numa reconstrução contínua .

Não podemos deixar de referir, igualmente, a necessidade de prolongar mais no tempo projectos formativos com estas características aumentando a sua duração, por forma a possibilitar um crescimento mais amadurecido e, logo, mais consistente dos formandos. Parece-nos, igualmente, importante prolongar no tempo o acompanhamento dos formandos envolvidos neste tipo de formação, no sentido de tentar identificar no seu percurso profissional um continuum evolutivo, eventualmente uma investigação mais aprofundada sobre a temática e até a possibilidade de uma influência das suas concepções e práticas nas de outros docentes e na própria forma como a escola encara o ensino/aprendizagem das línguas.

Parece-nos que fica igualmente em aberto uma questão que se prende com o verificar até que ponto as formandas, após uma formação deste género, são capazes de planificar unidades didácticas orientadas para a promoção nos seus aprendentes de uma competência de comunicação intercultural e quais os reflexos de tal do ponto de vista dos aprendentes de línguas. Com efeito, partimos sempre do pressuposto de que seria benéfico para os aprendentes um tal trabalho didáctico levando-os a encarar as línguas e a aprendizagem das línguas de uma outra forma preparando-os mais efectivamente para a realidade, mas não desenvolvemos investigação a este nível pelo que ficámos sem saber, efectivamente, se este projecto formativo terá tido um impacte positivo nas aprendizagens dos alunos. Parece-nos, assim, que seria importante ter em conta esta perspectiva noutros estudos.

Para terminarmos, gostaríamos, ainda de referir que o presente trabalho, apesar de todas as suas limitações, constituiu uma forma de desenvolvermos a nossa capacidade de análise e interpretação no contexto de formação onde desenvolvemos a nossa acção, contribuindo, assim, para lhe dar mais sentido.

Tornou-se uma experiência gratificante que veio dar um novo sentido ao nosso papel de supervisoras para tal tendo contribuído o percurso de investigação realizado. Assistimos, ao longo de todo este processo, a uma mudança nos outros mas também em nós próprias, encontrando um significado mais profundo para as nossas dúvidas, questionamentos e para aquilo que fazemos.

## Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. & Thomas, A.** (dir) (1995), *Relations et apprentissages interculturels*, Paris, Armand-Colin.
- Abrantes, M. M. C. B. P.** (1996) *A clareza das instruções no discurso do professor de Inglês – uma perspectiva de reflexão sobre a praxis*, Dissertação de Mestrado em Supervisão, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Acheson, K. A. & Hansen, J. H.** (1983), *Classroom Observations and Conferences with Teachers*, Tallahassee, Florida: Tep.
- Agar, M.** (1994), *Language shock*, New york: William Morrow.
- Alarcão, I.** (1993) «Prefácio» in F. Vieira (1983) *Supervisão: uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*, Rio Tinto: Edições Asa.
- Alarcão, I.** (1991) «Dimensões da formação» in J. Tavares (org.) (1991) *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas. Actas do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua*, Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I.** (org.) (1996a), *Formação Reflexiva de Professores : Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.** (1996b) «Prefácio» in I. Alarcão (org.) (1996a) *Formação reflexiva de professores : estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.** (1996c) «Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores» in I. Alarcão (org.) (1996a ) *Formação Reflexiva de Professores : Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora, pp 9-40.
- Alarcão, I.** (1996d) «Ser professor reflexivo» in I. Alarcão (org.) (1996a) *Formação Reflexiva de Professores : Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora, pp 171-189.
- Alarcão, I.** (1999) «Um olhar reflexivo sobre a supervisão» in *Supervisão na Formação – contributos inovadores – Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I.** (org.) (2000a) *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, colecção CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.** (2000b) «Prefácio» in Alarcão, I. (org.) (2000a) *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, colecção CIDInE, Porto: Porto Editora, pp 7-10.
- Alarcão, I.** (2000c) «Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem» in I. Alarcão (org.) (2000a) *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, colecção CIDInE, Porto: Porto Editora, pp 11-23.

- Alarcão, I.** (2001a) «Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão» in M. Rangel (org.) *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*, Campinas : Papirus Editora.
- Alarcão, I.** (2001b) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, Porto Alegre: ARTMED.
- Alarcão, I.** (2001c) «Escola reflexiva» in I. Alarcão (2001), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, Porto Alegre: ARTMED.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I.** (1994) «Supervisão de professores e desenvolvimento humano : uma perspectiva ecológica» in J. Tavares (ed.) (1994) *Para intervir em educação : contributos dos Colóquios CIDInE*, Aveiro:CIDInE, pp201-232.
- Alarcão, I. & Tavares, J.** (1987) *Supervisão da Prática Pedagógica : uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Alix, C. & Bertrand, G.** (eds) (1994) *Pour une pédagogie des échanges. Le Français dans le monde( número especial de Fevereiro- Março) 1994*, Paris: EDICEF.
- Amaral, M. J. ; Moreira, M. A . & Ribeiro, D.** (1996), «O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão» in I. Alarcão (org.) (1996) *Formação Reflexiva de Professores : Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora, pp 89-150.
- Andrade, A. I.** (1997) *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira*, Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Doutoramento).
- Andrade, A. I.** (1999a): «Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas» in *A Intercompreensão em contextos de formação de professores – relatório do projecto desenvolvido pela equipa de Aveiro do ILTE*, Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I.** (1999b) «O conceito de intercompreensão e o ensino/aprendizagem das línguas : definição e princípios» *III Congresso Internacional de Formação de Professores de Países de Língua e Expressão Portuguesas*, Cabo Verde, 18-20 de Novembro de 1999 (doc. policopiado)
- Andrade, A.** (2000) «Da necessidade de preservar a diversidade linguística e cultural à construção de um projecto de formação de professores» *10º ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino) Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes, Espaços e Tempo*, Rio de Janeiro, DP& A editora (cd rom)
- Andrade, A .I. & Araújo e Sá , M.H.** (1991) «Quand (se) former c'est s'engager. Pour des pratiques renouvelées de formation des enseignants de langues» *Les Langues Modernes*, nº4, pp 35-49.



- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H.** (1992) *Didáctica da Língua Estrangeira*, Rio Tinto: Edições Asa.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H.** (1994) «Da competência linguística à competência comunicativa: para uma construção de itinerários de ensino/aprendizagem» *Confluências*, nº10 pp35-62.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H.** (2001) «Para um diálogo entre as línguas : da sala de aula à reflexão sobre a escola» *Inovação – Homenagem a Rui Grácio*, pp145-168.
- Araújo e Sá, M. H.** (1996) *Processos de Interação Verbal em Aula de Língua Estrangeira : Contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*, Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento)
- Araújo e Sá, M. H.** (1999a) «A intercompreensão e a formação de professores: propostas de intervenção» *III Congresso Internacional de formação de professores de Países de Língua e Expressão Portuguesas – de 18 a 20 de Novembro de 1999 em Cabo Verde* (doc.policopiado)
- Araújo e Sá, M. H.** (1999) *Percursos em Didáctica das Línguas : da observação crítica da interacção pedagógica às propostas de formação profissional* - estudo integrado no projecto de investigação «Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira : observação e formação de professores » subsidiado pelo Instituto de Inovação Educacional, JNICT e Programa Praxix XXI (documento policopiado)
- Austin, J.L.** (1962) *How To Do Things With Words*, Oxford: Oxford University Press.
- Bardin, L.** (1979) *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70 (tradução)
- Barro, A. ; Jordan, S. & Roberts, C.** (1993) *Cultural Studies For Advanced Language Learners*, Clevedon : Multilingual Matters.
- Barro, A. ; Jordan, S. & Roberts, C.** (1998) «Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer» in M. Byram & M. Fleming. (eds) (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, pp76-97.
- Baumgratz-Gangl, G.** (1990) *Compétence Transculturelle et Échanges Éducatifs*, Paris: Hachette, coll. Références.
- Berrendonner, A & Parret, H.** (eds) (1990) *L'Interaction Communicative*, Berne: Peter Lang.
- Berthoud, A. - C.** «Langue, communication et culture: vers une réflexion intégrée, in C. Briane & A. Cain (orgs) *Quelles Perspectives pour la Recherche en Didactique des Langues*—Compte-rendu de la journée d'étude du 17 mars 1994, coll. Documents et travaux de recherche pédagogique, pp 49-54
- Berthoud, A. - C.** (1994) «À la recherche du sujet apprenant» *Babylonia*, nº3, Côme

- Bertocchini, P. & Costanzo, E.** ( 1989) *Manuel d'Autoformation*, Paris: Hachette.
- Bertrand, Y.** (1977) «Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues», *Les Langues Modernes*, n°3, pp 215-230.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994) *Investigação Qualitativa em Educação : uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto : Porto Editora (tradução).
- Bolton, S.** (1987) *Évaluation de la Compétence Communicative en Langue Étrangère*, Paris: Hatier- Credif.
- Bound, J.** (ed.) (1986) *Culture Bound*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U.** (1979) *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*, Cambridge:, Massachussets: Harvard University Press.
- Byram, M.** (1991) «Teaching culture and language : towards an integrated model.» In D. Buttjes & M. Byram (1990) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon Philadelphia : Multilingual Matters.
- Byram, M.** (1992) *Culture et Éducation en Langue Étrangère*, Paris: Crédif/ Hatier/ Didier col. LAL.
- Byram, M.** (1995) «Acquiring intercultural competence – a review of learning theories» in L. Sercu (1995) (ed) *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe – vol I The Secondary School*, Denmark: Aalborg University Press, pp 53-70.
- Byram, M.** (1997a) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, England: Multicultural Matters.
- Byram, M.** (ed) (1997b) *Face to Face : Learning Language and Culture Through Visits and Exchanges*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Byram, M.** (coord.) (1997c) *Report on Workshop n°13/97- Développer la compétence interculturelle communicative dans l'enseignement des langues vivantes: formulation de curricula et de politique d'enseignement* (doc. policopiado).
- Byram, M.** (1998) «Langue et culture et identité sociale» in *Developing Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Teaching: Curriculum Planning and Policy – Workshop*, Austria, March 1998, pp 5-8.
- Byram, M.** (1999) *European Language Teaching and European Citizenship : a Special Case* - National Conference of Lend, Universidade de Calabria (doc. policopiado).
- Byram, M. & Esarte-Sarries, V.** (1991) «Investigating cultural studies» in *Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. & O’Riagáin, P.** (1999) «Linguistic Diversity for Democratic Citizenship in Europe. Towards a Framework for Language Education Policies in Europe» Conference in Innsbruck, Austria 10-12 May 1999 (doc. policopiado).
- Byram, M. ; Morgan, C.** and colleagues (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*; England: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G.** (1994) *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*, Strasbourg : Council of Europe, Modern Languages Section.
- Byram, M. & Zarate, G.** (1995) *Young People Facing Difference*, Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. & Zarate, G.** (1997) *The Sociocultural and Intercultural Dimensions of Language Learning and Teaching*, Strasbourg: Council of Europe
- Byram, M. & Fleming, M.** (eds) (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library
- Buttjes, D. & Byram, M.** (1991) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon Philadelphia : Multilingual Matters.
- Cain, A.** (1997) «L’acquisition des compétences culturelles en classe de langue: quels outils, quelles démarches spécifiques ?» *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°109.
- Campos, M. H. C. & Xavier, M. F.** (1991) *Sintaxe e Semântica do Português*, Lisboa: Universidade Moderna.
- Canale, M.** (1983) «From communicative competence to communicative language pedagogy» in J. C. Richards & R. W. Schmidt (eds) *Language and Communication*, London: Longman, pp 1-29.
- Canale, M. (1993) Form communicative competence to communicative language pedagogy» in J.C. Richards & R.W. (eds) *Language and Communication*, Harlow, UK: Longman
- Canale, M. & Swain, M.** (1980) «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing » *Applied Linguistics*, 1, pp 1-47.
- Candelier, M.** (1992) «Langues et droits de l’homme pour un cheminement commun» *Dialogues et Cultures*, n°36, pp 158-163.
- Candelier, M.** (1995) «Les langues vivantes étrangères : spécificités et conséquences curriculaires» *Études de Linguistique Appliquée* n°98, Didier Erudition.
- Candelier, M.** (1998) *L’éveil aux langues à l’école primaire en contexte européen? Présentation d’une recherche en cours*, Comunicação apresentada no colóquio internacional Language Awareness, Junho de 1993, Québec (doc. policopiado)

**Candelier, M.; Dumoulin, B. & Koishi, A** (1999) *Language diversity in the education systems of the member states of the Council for cultural co-operation – report of a preliminary survey* Strasbourg: Council of Europe, (doc. policopiado)

**Candelier, M. & Herman-Brennecke** (1993) *Entre le Choix et l'Abandon: Les Langues Étrangères à l'École, Vues d'Allemagne et de France*, Paris: Hatier/Didier- Crediif, coll Essais

**Cardoso, Carlos** (2000) (coord.) *Gestão Intercultural do Currículo 3º Ciclo*, Col. Educação Intercultural, Lisboa: Secretariado Entreculturas

**Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G.** (2000) *Enseñar Lengua* (5ª ed.) Barcelona: Editorial Gro Serie Lengua

**Castellotti, V.** (1996) «Formation des enseignants et didactique des langues : pour une recherche impliquée», in *Relations Théorie/Pratique, Actes du 4ème Colloque ACEDLE*

**Castellotti, V. & De Carlo, M.** (1995) *La Formation des Enseignants de Langue*, Paris: Clé International

**Charte des langues vivantes (1980)**

**Clandinin, D. J. & Connelly, F.M.** (1991) «Narrative and story in practice and research» in D. Schön (ed) *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers college Press, pp 258-281

**Clanet, Cl.** (1993) *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail

**Collier, M.J. & Thomas, M.** (1988) «Cultural identity : An interpretative perspective.» *International and Intercultural Communication Annual*, 12, pp 99-120

**Conselho da Europa** (2001) *Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas*, Porto : Asa Editores

**Conseil de l'Europe**, *Compréhension multilingue: projet de cadre de référence pour des formations diversifiées*. Texto programático proposto pelo Comité Científico – Seminário Bruxelas 10-11 Março 1997 (doc. policopiado)

**Cook, V.** (1983) «What should language teaching be about» *ELT Journal*, vol.37, nº3, pp229-234

**Cook, V.** (1992) «Evidence for multicompetence» *Language Learning : a Journal of Applied Linguistics*. Vol. 42 nº4 pp557-591

**Connelly, F. M. & Clandinin, D.J.** (1988) *Teachers as Curriculum Planners : Narratives of Experience*, New York: Teachers College Press

**Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.** (1990) «Stories of experience and narrative inquiry» *Educational Researcher*, 19 (5), pp2-14

- Copeland** , W.D. (1980) «Affective dispositions of teachers in training toward examples of supervisory behaviours» *Journal of Educational Research*, 74, pp37-42
- Copeland**, W. D. & **Atkinson**, D.R. (1978) «Student teachers' perceptions of directive and non-directive supervisory behavior», *Journal of Educational Research*, 71, pp123-127
- Coste**, D. (1995) «Curriculum et pluralité» *Études de Linguistique Appliquée*, n° 98 Didier Érudition
- Coste**, D. & **Hébrard**, J. (coord.) (1991) *Vers le Plurilinguisme? École et Politique Linguistique*, Paris: Hachette
- Coste**, D. & **Galisson**, R. (1976) *Dictionnaire de Didactique*, Paris : Hachette
- Coste**, D.; **Moore**, D. & **Zarate**, G. (1997) *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Council for cultural cooperation** (1994) *Report on Workshop 15<sup>A</sup> – The initial training of modern language teachers- Language learning for european citizenship*, Podebrady, 19-24 June 1994 (doc. policopiado)
- Council of Europe** (1997) *Developing intercultural communicative competence in foreign language teaching : curriculum planning and policy – report on workshop n°13/97*, Graz, 7-12 July 1997 (doc. policopiado)
- Council for cultural co-operation** (1999) *Language policies for a multilingual and multicultural Europe – Survey for the preparation of the Conference : Linguistic diversity and democratic citizenship in Europe*, Innsbruck 10-12 may 1999 (doc. policopiado)
- Council of Europe – Committee of ministers** (1998) *Recommendation n° R (98) 6*, Strasbourg, 17 march 1998 (doc. policopiado)
- Dabène**, L. (1994) «Le projet européen Galatea : pour une didactique de l'intercompréhension des langues romanes» *Etudes Hispaniques*, n°22
- Dabène**, L. «La langue étrangère: spécificités d'un objet pédagogique » in C. Briane & A . Cain (orgs) *Quelles Perspectives pour la Recherche en Didactique des Langues– Compte-rendu de la journée d'étude du 17 mars 1994*, coll. Documents et travaux de recherche pédagogique, pp7-10
- Dennison**, B. & **Kirk**, R. (1990) *Do, Review, Learn, Apply : a Simple Guide to Experiential Learning*, Oxford : Blackwell
- Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa** (1999) *Supervisão na formação. Contributos Inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Univerisdade de Aveiro (CD)
- Deprez**, C. (1994) *Les Enfants Bilingues: Langues et Familles*, Crédif, Didier

- De Salins, G.D.** (1992) *Une Introduction à l'Ethnographie de la Communication. Pour la Formation à l'Enseignement du Français Langue Étrangère*, Paris:Didier
- Dewey, J.** (1933) *How We Think*, Chicago: Heath
- Edelhoff, C.** (1987) «Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und lernen im Fremdsprachenunterricht» in G. Baumgratz & R.Stephan (eds) *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa*. München:Iudicium
- Elbaz, F.** ( 1988) «Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores» In L.Villar Angulo (dir) *Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores*, Alcoy, Marfil
- Elbaz, F.** (1991) «Research on teachers'knowledge: The evolution of a discourse.» *Journal of Curriculum Studies*, 23 pp 1 -19
- European Centre for modern Languages** (1998) *Developing intercultural communicative competence in foreign language teaching: curriculum planning and policy – workshop report* (doc. policopiado) (Austria, March 1998)
- European commisission**, (1997) «Learning modern languages at school in the European Union», *Studies n°6*, Strasbourg
- Fernandes, D.** (coord.) (s.d.) «Portfolios : Para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva». *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*, Lisboa: I.I.E. B/10
- Fonseca, I.** (1999) (coord.) *Former les Tuteurs de LVE: Un Défi Européen/ Training MFL Mentors: a European Challenge*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Ferreira Patrício, M.** (1989) «Traços principais do perfil do professor do ano 2000» *Revista Inovação*, vol.2, n°3, pp229-245
- Francesconi, M. & di Fasano, M.S.** (1994) «L'échange à part soi : un point de vue psychanalytique sur une expérience d'échange linguistique», in C.Alix & G.Bertrand (1994) (eds) *Pour une Pédagogie des Échanges Le français Dans le Monde numéro spécial* Paris: EDICEF
- Freeman, D. & Richards, J.C.** (eds) 1996) *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press
- Freidus, H.** (1998) «Mentoring portfolio development» in N. Lyons (ed) (1998) *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism*, New York/ London : Teachers college/ Columbia University, pp 51-68
- Furnham, A. & Bochner, S.** (1986) *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London: Methuen

**Galisson, R. & Puren, C.** (1999) *La Formation en Question*, Paris: Clé international

**Ghiglione, R. & Beauvois, L.** (1980) *Manuel d'Analyse de Contenu*, Paris: Armand Colin

**Gibbs, G.** (1988) *Learning by Doing : A Guide to Teaching and Learning Methods*, London: FEV

**Girard, D. & Trim, J.** (1993) *Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication, rapport final*, Strasbourg: Les éditions du conseil de l'Europe

**Glickman, C. D.** (1981) *Development Supervision : Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instruction*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

**Glickman, C. D.** (1985) *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon

**Glickman, C. D. & Bey, T. M.** (1990) «Supervision» in W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. London : Collier Macmillan Publishers, pp549-566

**Goethals, M.** (1995) «A european multicultural communicative foreign language teaching methodology» in L. Sercu (1995) (ed) *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe – vol II The Secondary School*, Denmark: Aalborg University Press pp 11-30

**Gonçalves, O & Alves, F.** (1991) «Aspectos interpessoais na formação contínua de professores» in *Formação Contínua de Professores : Realidade e Perspectivas*, pp90-100

**Gonçalves, L. L.** (1999) *A Investigação-Ação como Estratégia de Formação Colaborativa de Professores : um Projecto Focalizado na Exploração Didáctica de Estratégias de Aprendizagem e Uso de Inglês Língua Estrangeira*, Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Mestrado

**Grandcolas, B.** (1986) «Un journal d'apprentissage pour préparer à l'enseignement» *Tesol France*

**Grandcolas, B.** (1991a) «Journaux d'apprentissage et enseignement» *Education Permanente*, 107 (doc. policopiado)

**Grandcolas, B.** (1991b) « Journal d'apprentissage et formation des enseignants» *Franco-British Studies* 11 pp1-18 (doc. policopiado)

**Grandcolas, B.** (1991c) «Relations et échanges dans la classe de langue – journaux d'apprentissage d'étudiants en formation» *Éducation Permanente* pp5158 (doc. policopiado)

- Grandcolas, B.** (1994) «Les journaux de bord: champ bibliographique et pistes de lecture» in *Les journaux de bord d'apprenants de langue, objets de recherches*, Université Paris – X Groupe de recherches Jan Comenius pp7-14
- Grandcolas, B. & Vasseur, M.-T.** (1999) *Conscience d'Enseignant, Conscience d'Apprenant, Réflexions Interactives pour la Formation*. Socrates/Lingua
- Grawitz, M.** (1976) *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz
- Grenfell, M.** (1998) *Training Teachers in Practice*, col. Modern Languages in Practice, 9, England: Multilingual Matters
- Gudykunst, W. B.** (ed.) (1983) *Intercultural Communication Theory: Current Perspectives*, Beverly Hills, CA: Sage
- Gudykunst, W. B.** (1994) *Bridging Differences : Effective Intergroup Communication* London: Sage
- Hagège, C.** (1985) *L'Homme de Paroles. Contribution Linguistique aux Sciences Humaines*, Paris: Librairie Artème Fayard , Folio essais
- Handal, G. & Lauvas, P.** (1987) *Promoting Reflective Teaching. Supervision in Practice*. London: SRHE e Open University Press
- Hazael-Massieux, M. C.** (1993) «Traduction et diglosie» *Travaux 10. La traduction* (Problèmes théoriques et pratiques) pp85-100
- Hermoso, A .G.** (1998) «La intercomprensión : una revolución en el arte de entenderse» *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española n° 21*
- Hitchcock, G. & Hughes, D.** (1995) *Research and the Teacher*, London : Routledge
- Holliday, A .** (1994) *Appropriate Methodology and Social Context* Cambridge: Cambridge University Press
- Holly, M. L** (1991): *Keeping a Personal-Professional Journal* Victoria : Deakin University
- Holly, M. L** (1992) «Investigando a vida profissional dos professores : diários biográficos» In A . Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto : Porto Editora, pp 79-110
- Housego, B. E. & Grimmet, P. P.** (1983) «The performance-based /developmental debate about student teaching supervision : a tipology and tentative resolution» *The Alberta Journal of Educational Research* vol.39, n° 4 pp 319-337
- Hymes, D. H.** (1972) «On communicative competence» in J. B. Pude & J. Holmes (eds) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguins pp 269-293
- Hymes, D. H.** (1984) *Vers la Compétence de Communication*, Paris : Hattier–Paris (tradução)



- Jacoby, L.** (1990) «La comunidad europea y las lenguas» in M. Siguán (coord.) *Las Lenguas y la Educación para la Paz: Linguapax II* Universidad de Barcelona, ICE/HORSORI pp 65-75
- Jaeger, K.** (1995) «Teaching culture – state of the art» in Sercu, L. (1995) (ed) *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe – vol I The Secondary School*, Denmark: Aalborg University Press, pp 31-40
- Jamieson, I.** (1994) «Experiential learning in teacher education» in G. Harvard & P. Hodgkinson (eds) (1994) *Action and Reflection in Teacher Education*, Exeter University, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp 35-53
- Jandt, F. E.** (1995) *Intercultural Communication : An Introduction*, California: Sage Publications
- Jensen, A. A.** (1995) «Defining intercultural competence. A discussion of its essential components and prerequisites» in L.Sercu (1995) (ed) *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe – volI The Secondary School*, Denmark: Aalborg University Press pp 41-52
- Kane, L.** (1991) «The acquisition of cultural competence : an ethnographic framework for cultural studies curricula.» In D. Buttjes & M. Byram. (1990) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon Philadelphia : Multilingual Matters
- Kilbourn, B.** (1988) «Reflecting on vignette of teaching» in P. Grimmett e G. Ericson (eds) *Reflection in Teacher Education*, New York : Teachers College Press
- Kolb, D. A** (1984) *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development* Englewood Cliffs, N.J : Prentice Hall
- Kramsch, C.** (1993) *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press
- Kramsch** (1996<sup>a</sup>) «Stylistic choice and cultural awareness» in L. Bredella & W.Delanoy (eds) *Challenges for Pedagogy: Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, Tübingen : Gunter Narr
- Kramsch, C.** (1998) «The privilege of the intercultural speaker» in Byram, M. & Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective - Approaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, pp 16-31
- Kramsch, C. & Sullivan, P.** (1996) «Appropriate pedagogy» *ELT Journal*, 50(3) pp199-212

- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M.** (1996) «O conceito de reflexão em J. Dewey» in I. Alarcão (org.) (1996) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, Porto : Porto Editora
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro
- Comissão Europeia** *Livro Branco sobre a Educação e a Formação : Rumo à Sociedade Cognitiva*, Bruxelas
- Lyons, N.** (ed) (1998a) *With Portfolio in Hand : Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press
- Lyons, N.** (1998b) «Preface» in N. Lyons (1998<sup>a</sup>) *With Portfolio in Hand : Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press, pp VII-Ix
- Lyons, N.** (1998c) «Introduction» in N. Lyons (1998<sup>a</sup>) *With Portfolio in Hand : Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press pp 1-8
- Lüdi, G. & Py, B. et al** (1995) *Changement de Langage et Langage du Changement. Aspects Linguistiques de la Migration Interne en Suisse*, Lausanne: Editions L'Âge d'Homme
- Marcello, C. & Parrilla, A .** (1991) «El estudio de caso : una estratégia para la formación del profesorado y la investigacion didactica» in C. Marcelo et al(1991) *El Estudio de Caso en la Formacion de Profesorado y la Investigacion Didactica*, Sevilla : Universidade de Sevilla
- Marques Simões, C.** (1996) *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- Martinez, P.** (1994) «Interaction acquisitionnelle et formation d'enseignants : ce que dit le journal d'apprentissage» in J.C. Pochard (ed), 1994, *Profils d'Apprenants Actes du IXe Colloque International – Acquisition d'une Langue Etrangère: Perspectives et Recherches*, mai 1993 Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne  
pp 47-55
- Matsumoto, K.** (1993) «Introspection, verbal reports and learning strategy research» *Canadian Modern Language Review*
- Merriam, S. B.** (1988) *Case Study Research in Education*, São Francisco : Jossey-Bass
- Meyer, M.** (1991) «Developing transcultural competence : case studies of advanced foreign language learners» in D. Buttjes & M. Byram (eds) *Mediating Languages and Cultures : Towards An Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon : Multilingual Matters
- McLaughlin, M.** (1996) *Portfolios in Teacher Education*, Newark : International Reading Association

- McLaughlin, M. & Vogt, MH** (1996), *Portfolio in Teacher Education*, Newark : Internet Reading Association
- McLeod, B.** (1981) «The mediating person and cultural identity», in S. Bochner (ed) *The Mediating Person: Bridges Between Cultures*, Boston, Massachussets: G.K.Hall and Co
- Meyer, M.** (1991) «Developing transcultural competence : case studies of advanced foreign language learners» in D. Buttjes & M. Byram (1990) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon Philadelphia : Multilingual Matters
- Miles, M. & Huberman, M.** (1994) *Qualitative Data Analysis*, London : Sage Publications
- Ministério da Educação**, (1995) *Programa da disciplina de Inglês* , 3º ciclo
- Ministério da Educação**, (1995) *Programa da disciplina de Francês* , 3º ciclo
- Ministério da Educação**, (1995) *Programa da disciplina de Alemão*, 3º ciclo
- Ministério da Educação**, (2001) *Competências Essenciais nas Línguas Estrangeiras para o Currículo Nacional do Ensino Básico*
- Módulo de Formación en la Intercomprensión para alumnos del CAP - Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca*, Salamanca, 1999 (documento policopiado)
- Moreira, M. A .** (1996) *A Investigação-Acção na Formação Reflexiva do Professor Estagiário de Inglês*, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro
- Moreira, G.** (1999) «O ensino/aprendizagem das línguas : contributos para a definição de uma competência intercultural» *III Congresso Internacional de Formação de Professores de Países de Língua e Expressão Portuguesas*, Cabo Verde, 18-20 de Novembro de 1999 (doc. policopiado)
- Mosher, R. L. & Purpel, D. E.** (1972) *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston, Massachussets : Houghlon Mifflin
- Mounin, G.** (1963) *Les Problèmes Théoriques de la Traduction*, Paris: Gallimard
- Mourlhon-Dallies, F.** (1994) «Quels journaux de bord pour quels apprenants?» in *Les journaux de bord d'apprenants de langues : objets de recherche et de questionnements théoriques – Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994 Groupe Jan Comenius de recherches en linguistique et didactique des langues*, Paris: Université de Paris – X Nanterre pp15-16 (doc. policopiado)
- Mucchielli, R.** (1998) *L'Analyse de Contenu: des Documents et des Communications*, (8ª edição) Paris: Est Éditeur

- Müller, B.-D.** (1992) «Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache» in B. Krause; U. Scheck & P. O'Neill (eds) *Präludien: Kanadischdeutsche Dialoge.*, München
- Müller, B-D** (1995) «Steps towards an intercultural methodology for teaching foreign languages» in L. Sercu. (1995) (ed) *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe – volII The Secondary School*, Denmark: Aalborg University Press pp 71-116
- Murphy, E.** (1988) «The cultural dimension in foreign language teaching : four models » *Language, Culture and Curriculum*, vol.1 nº2
- Nóvoa, A.** (1991a) «Concepções e práticas de formação contínua de professores» in *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- Nóvoa, A .** (1991b) «A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola» *Inovação*, 4(1) pp63-76
- Nóvoa, A .** (org.) (1992a) *Vidas de Professores*, col. Ciências da educação Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A .** (1992b) (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: Publicações D.Quixote
- Noyau, C.** (1984) *Communiquer quand on ignore la langue de l'autre*, in C. Noyau & R. Porquier (eds) (1984) *Communiquer dans la Langue de l'Autre*, Paris: Presses Unniversitaires de Vincennes
- Noyau, C. & Porquier, R.** (eds) 1984 *Communiquer dans la Langue de l'Autre*, Paris: Presses Universitaires de Vincennes
- Nunan, D.** (1992) *Research Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press
- O'Dell, K. M. & Dustin, D.** (1978) *Mastering the Human Relations Skills*. Iowa : Iowa – Upstep.
- Ogay, T.** (2000) *De la Compétence à la Dynamique Interculturelles – des Théories de la Communication Interculturelle à l'Épreuve d'un Échange de Jeunes entre Suisse Romande et Alémanique*, Allemagne : Peter Lang
- Oliveira, L.** (1992) «O Clima e o diálogo na Supervisão de professores» in *Supervisão e Formação de Professores*, Cadernos CIDInE, Aveiro : CIDInE

- Oliveira, L.** (1994) «A narrativa no processo de desenvolvimento do professor» in José Tavares (org.) *Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDINE*, Aveiro: CIDInE
- Oliveira, L.** (1996) *A prática Reflexiva dos Professores e o seu Processo de Mudança : um Estudo no Contexto da Formação Contínua*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro : Universidade de Aveiro
- Ouellet, F.** (1984) «Education, comprehension et communication interculturelles: essai de clarification des concepts.» *Education Permanente*, 75, pp 47-65
- Ouellet, F.** (1991) *L'Education Interculturelle: Essai sur le Contenu de la Formation des Maîtres*, Paris : L'Harmattan
- Oostdam, R. J. & Rijlaarsdam, G. C. W.** (1993) «Transfer between mother tongue and foreign language teaching and learning: theory and practice» *Paper presented on the EARLI Conference*, August 31 to September 5, University of Aix-en-Provence, Aix-en-Provence, 1-8 (doc. policopiado)
- Pardal, L. & Correia, E.** (1995) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto : Areal Editores
- Paris, S. G.** (1994) *Becoming Reflective Students and Teachers : With Portfolios and Authentic Assessment*, col. Psychology in the classroom, Washington: American Psychological Association
- Peck, S.** (1996 ) «Language learning diaries as mirrors of students'cultural sensitivity» in Kathleen M. Bailey & David Nunan (1996 ) (eds) *Voices From the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press
- Peirce, B. N.** (1995) «Social identity, investment and language learning» *TESOL Quarterly*, 29(1) pp9-23
- Perrenoud, P.** (1994) *La formation des Enseignants Entre Théorie et Pratique*, Paris: Éditions L'Harmattan
- Pinto, P. F.** (1998) *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Pochard, J-C.** (1994) «Interaction et formation d'enseignants : ce que dit le journal d'apprentissage» in J. C. Pochard (eds) *Profils d'apprenants Actes du IXe Colloque International «Acquisition d'une Langue Étrangère : Perspectives et Recherches*, Saint-Étienne, mai 1993, Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, pp47-55
- Poliphonies** (2000) *La Formation des Formateurs en Europe*, Paris: CIRMI

- Ploquin, F.** (1997) «L'intercompréhension une innovation redoutée» in C. Blanche-Benveniste & A. Valli (coord.) *L'Intercompréhension: le Cas des Langues Romanes – numéro spécial de la revue Le Français Dans le Monde*, Janeiro de 1997, pp 46-53
- Porquier, R. et al** (1996) *Langue-choc – Une Nouvelle Approche des Langues Européennes et de Leurs Cultures*, Projet Lingua Nefi, Amsterdão: Ruijs e Daal
- Porquier, R.** (1984) «Communication exolingue et apprentissage des langues» *Encrages, n° spécial: Acquisition d'une Langue Étrangère*, 17-47
- Porquier, R.** (1994) «Le journal de bord dans l'univers des langues et de leur apprentissage» in *Les journaux de bord d'apprenants de langues : objets de recherche et de questionnements théoriques – Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994 Groupe Jan Comenius de recherches en linguistique et didactique des langues*, Paris: Université de Paris – X Nanterre pp3-6 (doc. policopiado)
- Portugal, G.** (1992) *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*, Aveiro: CIDInE
- Poulain, R.** (1997) «Training for encounter and encounter for training» in M. Byram (eds) *Face to Face : Learning Language and Culture Through Visits and Exchanges*. London : Centre for Information on Language Teaching and Research
- Puren, C.; Bertocchini, P. & Costanzo, E.** (1998) *Se Former en Didactique des Langues*, Paris: Ellipses
- Puren, C.** (1994) *La Didactique des Langues Étrangères à la Croisée des Méthodes - Essai Sur l'Écletisme*, Paris: Didier
- Puren, C.** (1994b) «La didactique scolaire des langues base d'une transversalité inter-langues». *Intercompreensão* n°4, Escola Superior de Educação de Santarém
- Py, B.** (1980) «Quelques réflexions sur la notion d'interlangue.» *TRANEL*, 1, pp31-54
- Py, B.** (1993) «L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche » in U. Dausendschön-Gay et U. Krafft (coord.) *Interaction et Acquisition d'une Langue étrangère Aile - n° 2* pp 9 - 25
- Py, B. & Alber, J.L.** (1986) «Interlangue et conversation exolingue» in A. Giacomi & D. Véronique (eds) pp 147-166, *Acquisition d'une Langue Étrangère. Perspectives et Recherches*, Université de Provence: Publications de l'Université de Provence
- Py, B. & Berthoud, A. - C.** (1993) *Des Linguistes et des Enseignants*, Collection Exploration Recherches en Sciences de l'Éducation, Berne: Peter Lang

- Ralha-Simões, H & Simões, C.M.** (1990) «O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica» in J.Tavares & A . Moreira (ed) *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro/Pidacs
- Ramos, M<sup>a</sup> A . & Gonçalves, R . E.** (1996) «As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão» in Isabel Alarcão (org) *Formação Reflexiva de Professores : Estratégias de Supervisão* col. CIDInE, Porto: Porto Editora
- Reardon, B. A.** (1997) *La Tolerance Porte Ouverte sur la Paix Unit 1: Unité pour les Formateurs d'Enseignants* Paris, Editions de l'Unesco
- Recomendação n° R ( 82) de 18 de Janeiro de 1982*
- Ribeiro, D.** (2000) «A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente», in I. Alarcão (org. 2000<sup>a</sup>) *Escola Reflexiva e Supervisão – uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, col. CIDInE, Porto: Porto Editora pp87-96
- Ringbow, H.** (1987) *The Role of First Language in Foreign Language Learning*, England/USA: Multilingual Matters
- Romney, C.** (1994) *Les Avantages de la Tenue d'un Journal dans un Cours de Traduction*, SGAV, Poitiers
- Roulet, E.** (1976) «L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés» *Études de Linguistique Appliquée*, n°21, pp43-77
- Ruben, B.D.** (1989) «The study of cross-cultural competence: traditions and contemporary issues. Overview of the special issue «Intercultural communication competence» *International Journal of Intercultural Relations* 13, pp 229-240
- Russel, T. & Bullock, S.** (1999 ) «Discovering our professional knowledge as teachers : critical dialogues about learning from experience» in J. Loughron (ed) *Researching Teaching - Methodologies and Practices for Understanding Pedagogy*, London: Falmer Press
- Sá – Chaves, I.** (1989) *Professores : Eixos de Mudança .O Pensamento Pedagógico na Pós-modernidade*. Aveiro: Estante Editora.
- Sá-Chaves, I.** (1994); *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Dissertação de Doutoramento.Aveiro:Universidade de Aveiro
- Sá – Chaves, I.** (1996) «Supervisão pedagógica e formação de professores / a distância entre Alfa e Ómega» *Revista de Educação*, vol VI n° 1
- Sá-Chaves, I.** (org.) (1997a) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto : Porto Editora

- Sá-Chaves, I.** (1997b) «A formação de professores numa perspectiva ecológica :Que fazer com esta circunstância ?» in I. Sá-Chaves (org.) (1997) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto: Porto Editora, 107-118
- Sá-Chaves, I.** (1997c) «As novas abordagens metodológicas : os *portfolios* no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores» in *Actas do III Colóquio Nacional AIPELF /AFIRSE .Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*
- Sá-Chaves, I.** (1997d) *A Qualidade da Escola Somos Nós. Separata da Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, 2º vol., 19-29
- Sá-Chaves, I.**, (1998) «Portfolios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos.» In L. Almeida & J. Tavares.(org.) *Conhecer, Aprender e Avaliar*, Porto: Porto Editora, pp 133-142
- Sá-Chaves, I.** (1999) *Supervisão: Concepções e Práticas*, Aveiro: CIFOP
- Sá-Chaves, I.** (2000) *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos didáticos Série Supervisão; 1
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I.** (1998a) *O Conhecimento Profissional dos Professores. European Conference on Educational research*, Eslovénia (doc. policopiado)
- Sá-Chaves, I., Pires, E., Gomes, S. & Estima, T.** (1996) «As narrativas nos *portfolios* : uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar» In L. Almeida *et al* (org.) *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga pp333-341
- Sá-Chaves, I. et al** (1999) «A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal» in *Supervisão na Formação Contributos Inovadores – Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sá-Chaves & Amaral, M. J.** (2000) «Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário» in I. Alarcão (org. 2000<sup>a</sup>) *Escola Reflexiva e Supervisão – uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, col. CIDInE, Porto: Porto Editora pp79 - 86
- Salvadori, E.** (1997) «Taking language beyond the classroom» in M. Byram (ed) *Face to Face : Learning Language and Culture Through Visits and Exchanges*, London : centre for information on language teaching and research
- Samovar, L.A . & Porter, R.E.** (eds) (1999) *Intercultural Communication : A Reader* (7<sup>a</sup> ed.) Belmont, CA:Wadsworth
- Schön, D.** (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books
- Schön, D.** (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass



- Schön, D.** (1988) «Coaching reflective teaching» in P.P. Grimmet & G.L. Erikson (eds) *Reflection in Teacher Education*, New York: Teachers college
- Schön, D.** (1991) (ed) *The reflective turn: case studies in and on educational practice*, New York: Teachers College Press
- Schumann, J.H.** (1975) «Affective factors and the problem of age in second language acquisition» *Language Learning*, vol25, nº1
- Schumann, F.** (1980) «Diary of a language learner. A further analysis» in R. Scarcelle & S. Krashen (eds) *Research in Second Language Acquisition: Selected papers of the Los Angeles Language Acquisition Research Form*, Rowley, MA: Newbury House
- Searle, J. R.** (1981) (tradução) *Os Actos de Fala – Um Ensaio de Filosofia da Linguagem*, Coimbra: Livraria Almedina
- Sequeira, F.** ( 1993) «A dimensão europeia no ensino/aprendizagem das línguas» in F. Sequeira, (org) (1993) *Linguagem e Desenvolvimento*, Braga, Instituto da Educação, Universidade do Minho, pp 7-10
- Sercu, L.** (1995a) (ed) *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe – voll The Secondary School*, Denmark: Aalborg University Press
- Sercu, L.** (1995b) «Preface» in L. Sercu (1995) (ed) *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe – voll The Secondary School*, Denmark: Aalborg University Press pp 7- 9
- Sercu, L.** (1995c) «The acquisition of intercultural competence. A teacher training seminar» in L. Sercu (1995) (ed) *Intercultural competence – A new challenge for language teachers and trainers in Europe – voll The secondary school*, Denmark: Aalborg University Press pp 117-146
- Sercu, L.** (1998) «In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence» in M. Byram & M. Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective- Approaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, pp255-289
- Shennan, M.** (1991) *Teaching About Europe*, Council of Europe/ Conseil de l'Europe
- Shulman, L.** (1986) «Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective» in M.C. Wittock (ed), (1986), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan Publishing Company, Inc,pp3-36
- Shulman, L.** (1987) «Knowledge and Teaching : foundations of the New reform» *Harvard Educational Review*, vol 57 (1) pp 1-8

- Shulman, L.** (1998) : *Anatomia da disciplina : A Dissecção e análise do Conhecimento através do Ensino* in P. Hutchings (ed.) (1998) *How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*. AAHE Publication
- Siguán, M.** (1990) (coord.) *Las lenguas y la Educación para la Paz*. LINGUA PAX II, Universidade de Barcelona, ICE/HORSORI
- Singelis, T.** (ed.) (1998) *Teaching About Culture, Ethnicity & Diversity*, London: SAGE Publications
- Slodzian, M.** (1997) «Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue?» in C. Blanche-Benveniste & A. Valli (coord.) *L'Intercompréhension: le Cas des Langues Romanes – numéro spécial de la revue Le Français Dans le Monde*, Janeiro de 1997, pp 14-24
- Smyth, J.** (1989) «Developing and sustaining critical reflection in teacher education» *Journal of Teacher Education* XXXX (2)
- Spitzberg, B. H.** (2000) «A model of intercultural communication competence» in L.A. Samovar & R. E. Porter (eds) (2000) *Intercultural Communication: a Reader*, Belmont, CA : Wadsworth pp375 – 387
- Springer, C.** (1998) «La didactique des langues mise au net: quelles évolutions curriculaires pour le début du XXIe siècle» in J. Billiez (org.) (1998) *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble CDL/LIDILEM pp 31-38
- Stern, H.** (1975) «What can we learn from the good language learner?» *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 31 (4), pp304-318
- Stern, H.** (1984) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press
- Swain, M.** (1985) «A critical look at the communicative approach» *ELT Journal*, 39(1), pp2-12
- Taft, R.** (1981) «The role and personality of the mediator» in S. Bochner (ed) *The Mediating Person: Bridges Between Cultures*, Boston, Massachusetts: G.K. Hall and Co
- Tarp, G.** (1995) «Reflections on culture in foreign language teaching and exchange» in L. Sercu (1995) (ed) *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe – vol II The Secondary School*, Denmark: Aalborg University Press, pp147-164

- Tavares, J.** (1997) «A formação como construção do conhecimento científico e Pedagógico» in I. Sá-Chaves (org) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, col. CIDiNE nº 3 Porto: Porto Editora
- Tavares, C. F.** (2001) «Former des enseignants plurilingues dans le cadre de l'enseignement précoce : des enjeux aux propositions d'action» in *Dossier : la Pluralité Linguistique – FIPLV 2000, Les Langues Modernes* pp47-53
- Tavares, C. F.; Valente, M. T. & Roldão, M do C.** (1996) *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico : Língua Estrangeira*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Tavares, J. & Alarcão, I.** (1987) *Supervisão da Prática Pedagógica : uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- Tochon, F.** (1993) *L'Enseignant Expert*, Paris: Nathan Pédagogie
- Trévisé, A.** (1984) (em colaboração com De Hérédia) «Les malentendus:effets de loupe sur certains phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère» in C. Noyau & R.Porquier (eds), 1984, pp 130.- 152
- Trévisé, A.** (1994) «Activités métalangagières et acquisition /apprentissage des langues (Quelques réflexions à l'issue de la journée sur les journaux de bord)» in *Groupe Jan Comenius de recherches en linguistique et didactique des langues Les journaux de bord d'apprenants de langues : objets de recherche et de questionnements théoriques – Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994*, Paris: Université de Paris – X Nanterre pp 21-32 (doc. policopiado)
- Trim, J. L. M.** (1998) *Commentaire sur la recommandation n°r (98) 6 du Comité des ministres aux États-membres concernat les langues vivantes, projet Langues vivantes – politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle*, Strasbourg: Conseil de la Cooperation Culturelle (doc. policopiado)
- Tschoumy, J. A.**(1990) «L'école peut-elle préparer un plurilinguisme?» *Actes de Colloque des Langues Vivantes à l'École Élémentaire*, Paris: INRP
- Tschoumy, J. A .** (1991) «Um modèle euphonique: le cas de la Suisse in D. Coste & J. Hérbard (coord.) *Vers le Plurilinguisme. École et Politique Linguistique*, Paris: Hachette pp. 78-90
- Unesco** (1976-1980) *Introduction aux Études Interculturelles*
- Ullmann, R.** (1982) «A broadened curriculum framework for second languages» *English Language Teaching Journal (ELT)*, nº36, pp255-262

- Vala, J.** (1986) «A análise de conteúdo» in A. Santos Silva & J. Madureira (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, pp101-128
- Van der Maren, J. M.** (1996) *Méthodes de Recherche pour l'Éducation. Méthodes en Sciences Humaines*, Bruxelles: De Boek Université
- Van Dijk, & Kintsch, W.** (1983) «The notion of strategy in language and discourse understanding » in Van Dijk & Kintsch, *Strategies of Discourse Comprehension*, Orlando: Academic Press, pp61-107
- Van Ek, J. A.** (1991) *La Communication Dans la Classe de Langues*, Strasbourg: Council of Europe
- Van Ek, J. A.** (1986) *Objectives for foreign Language learning, Volume I: Scope*, Strasbourg, Council for cultural co-operation (Project nº12)
- Van Ek, J. A.** (1987) *Objectives for foreign Language learning, Volume II: Levels*, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation (Project nº12)
- Van Ek, J. & Trim, J. L. M.** (1991): *Threshold Level 1990*, Strasbourg: Council of Europe
- Vasseur, M.-T.** (1994) «Journal de bord, réflexivité et appropriation d'une langue étrangère » in *Les journaux de bord d'apprenants de langues : objets de recherche et de questionnements théoriques – Actes de la journée d'études du 29 novembre 1994 Groupe Jan Comenius de recherches en linguistique et didactique des langues*, Paris: Université de Paris – X Nanterre pp17-20 (doc. policopiado)
- Vasseur, M.T.** (2001) «Activités réflexives convergentes pour un apprentissage globalement langagier » in *Dossier : la Pluralité Linguistique – FIPLV 2000, Les Langues Modernes* pp 19 - 25
- Veiga, M. J.** (1999) «A competência plurilingue» in *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores - Trabalho desenvolvido pela equipa de Aveiro do ILTE*, Aveiro : Universidade de Aveiro
- Vieira, F.** (1988) *Interacção Verbal e Negociação do Saber na Aula de Língua Estrangeira*, Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Aveiro: Universidade de Aveiro
- Vieira, F.** (1992a) «A relação investigador- professor no contexto da investigação educacional» in *Supervisão e Formação de Professores*, cadernos CIDInE, Aveiro : CIDInE, pp23-31
- Vieira, F.** (1992b) «Eu sei, tu sabes, nós sabemos? A negociação do saber na aula de língua estrangeira» *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas*, nº2, pp23-42

- Vieira, F.** (1993<sup>a</sup>) «Consciência metalinguística e a aprendizagem de uma língua estrangeira» in F. Sequeira, (org.) *Linguagem e Desenvolvimento*, Braga, Instituto de Educação, Universidade do Minho 1993<sup>a</sup>, pp33-46
- Vieira, F.** (1993b) *Supervisão: uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*, RioTinto: Edições Asa
- Vieira, F.** (1994) «Alunos autónomos e professores reflexivos» in J. Tavares (ed) *Para Intervir em Educação- Contributos dos Colóquios CIDInE*, Aveiro: CIDInE
- Vieira, F.** (1998) *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*, Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento)
- Vieira, F. & Moreira, M. A .** (1993) *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*, Instituto de Educação, Universidade do Minho
- Wades, R. & Yarbrough, D.** (1996) «Portfolios: a tool for reflective thinking in a teacher education?» *Teaching & Teacher Education*, Vol.12, nº1, pp63-79
- Wallace, M.** (1991) *Training Foreign Language Teachers A Reflective Approach* Cambridge: Cambridge University Press
- Weil, S. W. & McGill, I.** (eds) (1989) *Making Sense of Experiential Learning : Diversity in Theory and Practice*, Milton Keynes, UK: Open university Press
- Whalen, K. & Ménard, N.** (1995) «L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: a model of multiple-level discourse processing» *Language Learning*, vol.45, nº3, pp381-418
- Widdowson, H. G.** (1981) *Une Approche Communicative de l'Enseignement des Langues*, Paris: Hatier
- Widdowson, H. G.** (1993) «Innovation in teacher developmant » *Annual Review of Applied Linguistics*, 113 pp 260-265
- Widdowson, H. G.** (1987) *A rationale for laguage teacher education Council for cultural co-operation Working document CC-GP12 (87) 14*, Strasbourg: Council of Europe
- Williams, S. & Hammarberg, B.** (1997) «Language switches in L3 production : implications for a poliglot speaking model » *Applied Linguistics*, vol.19 nº3 pp295-333
- Wurm, S.** (1996) *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro de Desaparición*, Paris/Camberra, Ediciones Unesco/Pacific Linguisites
- Wurm, S.** (2000) «Quel futur pour les langues au Xxe siècle? Quel avenir pour les langues minoritaires et les langues menacées? In J. Bindé (dir) 2000 *Les Clés du XXIe siècle*, Paris: Unesco/Seuil pp 215-219
- Yaguello, M.** (1988) *Catalogue des Idées Reçues sur la Langue*, Paris: Editions du Seuil

- Zabalza, M. A .** (1994) *Diários de Aula : Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*, col. Ciências da educação, Porto: Porto Editora
- Zajac, J.** (1996) *Les compétences socioculturelles dans la formation initiale des enseignants – résumé du texte d'animateur in Council of Europe/Conseil de l'Europe Language learning for European citizenship / Apprentissage des langues et citoyenneté européenne – report on Workshop 15B /apport de l'atelier 15B – Poland 1-5July 1996 234-238*
- Zarate, G.** (1982) «Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle» *Le Français Dans le Monde*, 170, pp28-32
- Zarate, G.** (1986) *Enseigner une Culture Étrangère*, Paris: Hachette
- Zarate, G.** (1993) *Représentations de l'Étranger et Didactique des Langues*, Paris: Didier
- Zarate, G.** (1994) «La problématisation de la relation à l'altérité: l'apprenant et l'enseignant de langue comme acteurs sociaux de l'entre-deux» in C. Briane & A . Cain (orgs) *Quelles Perspectives pour la Recherche en Didactique des Langues– Compte–rendu de la journée d'étude du 17 mars 1994*, coll. Documents et travaux de recherche pédagogique
- Zeichner, K.** (1983) «Alternative paradigms of teacher education», *Journal of Teacher Education*, XXXIV, 3: 3-9
- Zeichner, K.H** (1993) *A Formação Reflexiva dos Professores : Ideias e Práticas*, Lisboa : Educa (tradução)
- Zeichner, K. M.** ( 1994 ) *Reflective Practice in Teaching in* G. Harvard & P. Hodkinson (eds) *Action and Reflection in Teacher Education*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation
- Zeichner, K.M. ; Tabochnik & Densmore, K** (1987) «Individual, Institutional and cultural influences on the development of teachers'craft knowledge» In J. Calderhead (ed) *Exploring Teachers'thinking*, London: Cassell
- Zinck, J.** (1997) «L'union européenne et le multilinguisme» in C. Blanche-Benveniste & A. Valli (coord.) *L'Intercompréhension: le Cas des Langues Romanes – numéro spécial de la revue Le Français Dans le Monde*, Janeiro de 1997, pp 10 – 13
- Yin, R. K.** (1994) *Case Study Research. Design and Methods* Usa: Sage publicatioons inc (vol.5)



**Universidade de Aveiro** Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa  
2002

**Maria Cristina  
Gonçalves**

**A formação do professor de línguas para a  
competência de comunicação intercultural:  
- um estudo em situação de estágio**

**Anexos  
Volume 2**



**Maria Cristina  
Gonçalves**

**A formação do professor de línguas para a  
competência de comunicação intercultural:  
- um estudo em situação de estágio**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Araújo e Sá, Professora c Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro



## **ÍNDICE DE ANEXOS**

<b>Anexo n.º 1 – Inquérito e Resultados do Inquérito às formandas</b>	
1.Inquérito	7
2.Resultados do Inquérito às formandas	14
2.1.Formanda A	15
2.2.Formanda B	19
2.3.Formanda C	23
 <b>Anexo n.º 2 - Guião da entrevista e transcrição da entrevista às formandas</b>	 26
2.1. Guião da entrevista	27
2.2. Transcrição da entrevista:	30
2.2.1. Formanda A	32
2.2.2. Formanda B	45
2.2.3. Formanda C	53
 <b>Anexo n.º 3 – Dossier de questões pedagógicas fornecidas às formandas no âmbito da aprendizagem reflexiva de uma língua estrangeira desconhecida</b>	 61
 <b>Anexo n.º 4 - Módulo de formação</b>	 73
Projecto de formação	75
Introdução	76
Actividade n.º 1	77
Actividade n.º 2	80
Actividade n.º 3	82
Actividade n.º 4	85
Actividade n.º 5	92
Actividade n.º 6	95
Actividade n.º 7	97
Actividade n.º 8	111
Actividade n.º 9	117
Actividade n.º 10	124
Actividade n.º 11	128
Actividade n.º 12	135
Actividade n.º 13	136
Actividade n.º 14	141
Actividade n.º 15	143
Actividade n.º 16	144
Actividade n.º 17	149

Referências Bibliográficas	150
<b>Anexo n.º 5 - Grelhas de categorização das unidades de registo por categoria e por professor</b>	153
<b>Grelha de análise por categorias da formanda A</b>	155
Concepções sobre a aula de línguas	156
Concepções sobre o professor de línguas	159
Concepções sobre o aprendente de línguas	162
Concepções sobre a formação de professores de línguas	163
<b>Grelha de análise por categorias da formanda B</b>	165
Concepções sobre a língua	166
Concepções sobre a aula de línguas	171
Concepções sobre o professor de línguas	179
Concepções sobre o aprendente de línguas	187
Concepções sobre a formação de professores de línguas	189
<b>Grelha de análise por categorias da formanda C</b>	193
Concepções sobre a língua	194
Concepções sobre a aula de línguas	197
Concepções sobre o professor de línguas	212
Concepções sobre o aprendente de línguas	220
Concepções sobre a formação de professores de línguas	223
<b>Anexo n.º 6 - Grelhas de categorização dos objectivos formulados nos planos de aula em Língua Estrangeira</b>	
<b>Formanda A</b>	229
<b>Formanda B</b>	234
<b>Formanda C</b>	237

**Anexo n.º 1 – Inquérito e Resultados  
do Inquérito às formandas**

## **1.1.Inquérito**

## **Inquérito**

?Este Inquérito não tem por objectivo a sua avaliação. Trata-se apenas de procurar identificar algumas das suas crenças pessoais.

?Responda com sinceridade a todas as questões.

?Se tiver dúvidas coloque-as, por favor, à sua supervisora.

?Obrigada pela participação.

Leia com atenção as questões e responda com sinceridade:

**1. Nome:.....**

1.1. Local de trabalho : Escola Básica\_\_\_\_

Escola Secundária\_\_\_\_

Escola Superior\_\_\_\_

1.2. Curso (Licenciatura):

1.3. Idade:

1.4. Nacionalidade:

1.5. Língua materna :

1.6. Países estrangeiros onde residiu (indique o tempo de permanência):

1.7. Experiência profissional :

1.8. Línguas que estudou (indique o número de anos e o local de aprendizagem por língua ):

1.9. Línguas com que teve algum tipo de contacto (indique as circunstâncias em que esse contacto ocorreu/ocorre):

2. Indique por ordem crescente de competência utilizando a seguinte escala :

Competência boa –1

Competência suficiente – 2

Competência reduzida – 3

2.1. Línguas que reconhece:

2.2. Línguas que compreende:

2.3. Línguas que fala :

3. Línguas que gostaria de conhecer/aprender (Justifique):

3.1. Se não gostaria de aprender outra língua explique porquê:

4. Pense agora nas línguas que a escola oferece e diga espontaneamente:

4.1. O que é que lhe sugere a palavra «alemão»?

4.2. O que é que lhe sugere a palavra «espanhol»?

4.3. O que é que lhe sugere a palavra «inglês»?

4.4. O que é que lhe sugere a palavra «francês»?

4.5. O que é que lhe sugere a palavra «português»?

4.6. O que é que lhe sugere a palavra «latim»?

5. Como caracteriza, em termos de dificuldade, estatuto, utilidade, interesse cultural e qualidade estética as seguintes línguas: (Utilize a escala de 1 a 5 sendo que 1 é o nível mais baixo e 5 o mais alto).

	Dificuldade de aprendizagem	Estatuto	Utilidade	Interesse cultural	Qualidade estética
alemão					
espanhol					
inglês					
francês					
Português					
Latim					

6. Se pudesse escolher uma outra língua materna, qual seria? Justifique.

---

7. Quando se depara com uma língua desconhecida, recorre aos seus conhecimentos de outras línguas estrangeiras e/ou da sua língua materna ? Se sim, de que línguas ? Dê exemplos,

7.1. em situação de compreensão:

7.2. em situação de produção :

8. Acha que é mais fácil ou útil aprender uma nova língua partindo dos conhecimentos que já se têm de outra(s) língua(s)?

8.1. Se sim porquê?

---

8.2. Se não porquê ?

9. Como é que podemos mobilizar esse conhecimento/competências em situações concretas de contacto?

9.1. em situações de compreensão :

9.2. em situações de produção:

10. Já alguma vez disse para si próprio : Isto é igual na minha língua ? Dê exemplos.

11. E já disse : Isto é diferente na minha língua ? Dê exemplos:

12. Como poderá explorar didacticamente essas semelhanças e/ou diferenças ?

13. Dê exemplos de situações de comunicação intercultural:



14. Na sua opinião, o que é que pode caracterizar um sujeito que é capaz de participar com sucesso em situações de comunicação intercultural? Esboce o seu perfil.

15. Considera que tem esse perfil?

15.1. Se sim, em quê ? O que foi importante no seu desenvolvimento?

15.2. Se não, em quê e porquê?

15.3. O que é que acha que precisaria de desenvolver?

15.3.1. Como?

16. Considera importante que se trabalhe em sala de aula esse perfil?

16.1. Se sim, porquê ?

16.2 . Se não, porquê ?

17. Como é que acha que, em sala de aula, ele pode ser desenvolvido? Liste 5 estratégias de ensino/aprendizagem.

## **1.2.Resultados do Inquérito**

## Inquérito - Formanda A

### 1- Caracterização do público

**1.1. Local de trabalho :** Escola Básica\_x\_\_  
Escola Secundária\_\_  
Escola Superior\_\_

**1.2. Curso (Licenciatura):**\_\_\_\_\_Ensino de Português-Inglês

**1.3. Idade:**22

**1.4. Nacionalidade:** Portuguesa

**1.5. Língua materna :** Português

**1.6. Países estrangeiros onde residiu (indique o tempo de permanência):**Nenhum

**1.7. Experiência profissional :** 0

**1.8. Línguas que estudou (indique o número de anos e o local de aprendizagem por língua ):** Francês (6 anos), inglês (12 anos) e alemão ( meio ano)

**1.9. Línguas com que teve algum tipo de contacto (indique as circunstâncias em que esse contacto ocorreu/ocorre)**«Além do contacto que tive com as línguas que acima referi, num contexto escolar, fui a Itália e lá ‘aprendi’ um pouco de italiano. Também tentei começar a aprender tetum (fui a uma aula).»

### 2

#### 2.1. Línguas que reconhece:

Competência	Reduzida
Língua(s)	alemão

#### 2.2. Línguas que compreende:

Competência	Boa	Suficiente	Má
Língua(s)	inglês	francês	italiano
		espanhol	

Nota: A formanda acrescenta entre parêntesis «(além da língua materna).».

#### 2.3. Línguas que fala : ( por ordem de competência):

Competência	Boa	Suficiente
Língua	Inglês	francês

**3.Línguas que gostaria de conhecer/aprender (Justifique):**«Gostaria de aprender a falar russo. Acho a Rússia um país fascinante que vale a pena conhecer melhor. O italiano também seria uma possibilidade porque acho que é uma língua muito melodiosa.»

**3.1. Se não gostaria de aprender outra língua explique porquê:-----**

**4. Pense agora nas línguas que a escola oferece e diga espontaneamente:**

Alemão	Espanhol	Inglês	Francês	Português	Latim
«Sugere-me declinações além de ter uma comunidade de falantes pouco simpática e receptiva.»	«É uma palavra que me faz lembrar um país que me está muito próximo, física e culturalmente.»	«Sugere-me sempre uma certa rigidez que habitualmente se associa ao estereótipo do povo britânico.»	«Ouvir falar francês sugere-me sempre uma certa sonoridade da língua, agradável de ouvir e de falar.»	«Sugere a figura de Camões e de todo o período áureo dos Descobrimentos que esse autor cantou.»	«Faz-me sempre pensar em declinações e em regras gramaticais. É também incontornável a sua importância para um bom conhecimento do português.»

**5. Como caracteriza, em termos de dificuldade, estatuto, utilidade, interesse cultural e qualidade estética as seguintes línguas:**

	Dificuldade de aprendizagem	Estatuto	Utilidade	Interesse cultural	Qualidade estética
alemão	5	2	3	3	1
espanhol	1	4	4	5	2
inglês	3	4	5	4	3
francês	3	3	4	5	4
português	4	2	3	4	4
latim	3	2	2	4	2

**6. Se pudesse escolher uma outra língua materna, qual seria? Justifique.**

«O alemão seria a minha opção para língua materna. É muito complicado para um falante não nativo conseguir falar muito bem o alemão.»

**7. Quando se depara com uma língua desconhecida, recorre aos seus conhecimentos de outras línguas estrangeiras e/ou da sua língua materna ? Se sim, de que línguas ? Dê exemplos.**

**7.1. em situação de compreensão:** «A importância que a língua materna assume tem sempre um papel preponderante em qualquer acto de compreensão. O caso do latim e da influência positiva que exerce na compreensão das línguas que dele derivam é também importante. Ao nível das línguas estrangeiras as situações são mais pontuais.»

**7.2. em situação de produção :** «Hoje em dia é muito fácil ultrapassar problemas de comunicação usando uma designação chave em inglês. Há algumas palavras de determinados domínios que são até adoptadas por algumas línguas praticamente sem sofrerem alteração.»

**8. Acha que é mais fácil ou útil aprender uma nova língua partindo dos conhecimentos que já se têm de outra(s) língua(s)? «Sim e não»**

**8.1. Se sim porquê?** «Sim. Porque as línguas não são entidades estanques. De uma forma ou outra elas acabam por se influenciar e o conhecimento de uma beneficia a aprendizagem de outras.»

**8.2. Se não porquê ?-----**

**9. Como é que podemos mobilizar esse conhecimento/competências em situações concretas de contacto?**

**9.1. em situações de compreensão :** «Em palavras semelhantes ou comuns a mobilização de competências pode ser muito útil.»

**9.2. em situações de produção:** «Em termos de produção, a mobilização de competências referencial e estratégica, recorrendo a línguas já conhecidas pode beneficiar o processo de comunicação.»

**10. Já alguma vez disse para si próprio : Isto é igual na minha língua ? Dê exemplos.**  
«Sim. O caso dos graus dos adjectivos do inglês e do português é disso exemplo.»

**11. E já disse : Isto é diferente na minha língua ? Dê exemplos:** «Sim, habitualmente a consciencialização desse facto não é tão frequente mas o caso da ordem das palavras tão diferente entre o português e o inglês é um exemplo.»

**12. Como poderá explorar didacticamente essas semelhanças e/ou diferenças ?**

«A possibilidade de alertar para essas diferenças é um exemplo sobretudo se se convocar um universo de referência que o aprendente conheça bem.»

**13. Dê exemplos de situações de comunicação intercultural:**

«Quando na sala de aula se alerta para situações de comunicação específicas da realidade da língua acho que se tenta criar uma situação de comunicação intercultural. Se neste contexto se tentarem mostrar várias situações de contextos linguísticos diferentes essa situação pode sair muito enriquecida.»

**14. Na sua opinião, o que é que pode caracterizar um sujeito que é capaz de participar com sucesso em situações de comunicação intercultural? Esboce o seu perfil.**

«Acho que é indispensável que o sujeito tenha uma certa abertura e não opte por fazer juízos de valor quando se tenta promover a comunicação intercultural.»

**15. Considera que em esse perfil?**

«Sim.»

**15.1. Se sim em quê ? O que foi importante no seu desenvolvimento?**

«Acho que a minha formação universitária foi o elemento que mais beneficiou a minha consciência da existência de uma comunicação intercultural. Nas aulas de língua inglesa, esse alerta foi especialmente marcante até porque as professoras eram falantes nativas dessa língua e vivem agora num contexto cultural diferente. A sua experiência foi muito enriquecedora.»

**15.2. Se não em quê e porquê?-----**

**15.3. O que é que acha que precisaria de desenvolver?**

«É muito importante que ignoremos ao máximo as ideias pré-concebidas que muitas vezes exercem uma má influência na forma como recebemos uma nova cultura com todas as suas diferenças e particularidades.»

**15.3.1. Como?**

«Talvez recorrendo a elementos da cultura do indivíduo que para ele são perfeitamente aceitáveis mas que num contexto de diferentes culturas não o são tanto.»

**16. Considera importante que se trabalhe em sala de aula esse perfil?**

«Acho que sim.»

**16.1. Se sim porquê ?**

«É importante até porque no contexto da ‘aldeia global’ que vivemos convém alertar os indivíduos para a necessidade de respeitar e não julgar o diferente.»

**16.2. Se não porquê ?**

-----

**17. Como é que acha que, em sala de aula, ele pode ser desenvolvido? Liste 5 estratégias de ensino/aprendizagem**

- «1. Promover situações de comunicação de diferentes culturas (convidar os alunos a corresponderem-se com colegas de diferentes contextos);
- 2. convidar nativos da língua para estabelecer contacto com os alunos;
- 3. utilizar elementos da chamada escola paralela para que se tente aproximar a comunidade em que o falante está inserido e a comunidade linguística.».

### **Inquérito - Formanda B**

1.1. Local de trabalho : Escola Básica\_x\_\_  
Escola Secundária\_\_  
Escola Superior\_\_

1.2. Curso (Licenciatura):\_\_\_\_\_Ensino de Português-Inglês

1.3. Idade:21

1.4. Nacionalidade: Portuguesa

1.5. Língua materna : Português

1.6. Países estrangeiros onde residiu (indique o tempo de permanência):Alemanha (2 meses) e Inglaterra (1 semana)

1.7.Experiência profissional : 0

1.8. Línguas que estudou (indique o número de anos e o local de aprendizagem por língua ): Francês (7 anos–escola), inglês (escola e Universidade) e latim (Liceu).

1.9. Línguas com que teve algum tipo de contacto (indique as circunstâncias em que esse contacto ocorreu/ocorre)Alemão (visita)

2

2.1. Línguas que reconhece:

Competência	Boa	Suficiente
Língua	inglês	espanhol
	francês	russo
	alemão	chinês
	italiano	-----

2.2. Línguas que compreende:

Competência	Boa	Suficiente
Língua	inglês	francês

2.3.Línguas que fala : ( por ordem de competência):

Competência	Boa	Suficiente	Má
Língua	inglês	francês	-----

3. Línguas que gostaria de conhecer/aprender (Justifique): «Gostaria de aprender alemão. Agrada-me bastante a sonoridade da língua e, uma vez que é uma língua germânica, seria uma boa ajuda para o inglês. »

3.1. Se não gostaria de aprender outra língua explique porquê:-----



**4. Pense agora nas línguas que a escola oferece e diga espontaneamente:**

Alemão	Espanhol	Inglês	Francês	Português	Latim
Confusão	Língua vizinha	Universalidade	Similaridade com o português	Patriotismo, a minha língua	Língua morta

**5. Como caracteriza, em termos de dificuldade, estatuto, utilidade, interesse cultural e qualidade estética as seguintes línguas:**

	Dificuldades de aprendizagem	Estatuto	Utilidade	Interesse cultural	Qualidade estética
Alemão	5	3	3	3	4
Espanhol	2	3	3	3	3
Inglês	3	5	5	4	3
Francês	4	3	2	4	3
Português	3	3	5	3	4
Latim	4	2	3	4	4

**6. Se pudesse escolher uma outra língua materna, qual seria? Justifique.**

«Escolheria o inglês. Gosto bastante da língua e é praticamente universal»

**7. Quando se depara com uma língua desconhecida, recorre aos seus conhecimentos de outras línguas estrangeiras e/ou da sua língua materna? Se sim, de que línguas? Dê exemplos.**

**7.1. em situação de compreensão:** «Latim, inglês, francês»

**7.2. em situação de produção :** « Inglês»

**8. Acha que é mais fácil ou útil aprender uma nova língua partindo dos conhecimentos que já se têm de outra(s) língua(s)? «Sim e não.»**

**8.1. Se sim porquê?** «Por vezes torna-se mais simples aprender uma língua quando já passámos pela mesma experiência. Há uma série de competências e aptidões que já estão desenvolvidas em nós»

**8.2. Se não porquê?** «Em certos casos, as estruturas que já conhecemos de umas línguas podem impedir um pouco a nova aprendizagem especialmente se as novas estruturas forem diferentes. Por vezes é preferível começar do zero para que o conhecimento que já temos não seja uma influência negativa.»

**9. Como é que podemos mobilizar esse conhecimento/competências em situações concretas de contacto?**

**9.1. em situações de compreensão :** «É muito comum reconhecermos palavras da nova língua que já havíamos ouvido ou que já conhecíamos de outras línguas. Desta forma facilmente estabelecemos associações e chegamos ao significado da nova palavra.»

**9.2. em situações de produção:** «É um pouco mais complicado. Porém, podemos sempre tentar produzir enunciados tendo como referência outra língua. Falo por exemplo do francês pois muitas vezes podemos socorrer-nos do português para construir enunciados em francês uma vez que, sendo ambas línguas latinas, têm semelhanças.»

**10. Já alguma vez disse para si próprio : Isto é igual na minha língua ? Dê exemplos.** «O exemplo mais flagrante é com o francês onde facilmente encontramos semelhanças com o português nomeadamente a nível gramatical (exs: verbos e tempos verbais)»

**11. E já disse : Isto é diferente na minha língua ? Dê exemplos:**«Inglês – inversão do sujeito, por exemplo, que é necessária para construir a interrogativa o que não acontece em português. »

**12. Como poderá explorar didacticamente essas semelhanças e/ou diferenças ?**

«Podemos recorrer aos conhecimentos que os alunos possam ter de outras línguas para ensinarmos a língua que pretendemos. Considero que levar os alunos a estabelecer comparações pode ser bastante útil para a sua aprendizagem.»

**13. Dê exemplos de situações de comunicação intercultural:**

«Quando por exemplo tentamos ensinar provérbios ou piadas numa língua estrangeira. Regra geral precisamos sempre de referir também a cultura do país pois só assim os conseguimos compreender.»

**14. Na sua opinião, o que é que pode caracterizar um sujeito que é capaz de participar com sucesso em situações de comunicação intercultural? Esboce o seu perfil.**

«Este sujeito tem que ter acima de tudo a capacidade de aceitar e compreender que existem culturas diferentes da sua e que cada indivíduo se move dentro do seu próprio sistema cultural. A partir daqui este sujeito torna-se capaz de compreender que o que é aceitável numa determinada cultura pode não o ser na outra e assim torna-se capaz de se adaptar às diversas situações de comunicação nos diversos sistemas de comunicação.»

**15. Considera que tem esse perfil?**

«Sim.»

**15.1. Se sim em quê ? O que foi importante no seu desenvolvimento?**

«Não posso dizer que tenha contactado com muitas culturas diferentes da minha para ter desenvolvido este perfil. No entanto sempre fui muito sensibilizada pelos meus pais e professores para as diferenças culturais que existem. Por outro lado, penso que o meu interesse pelas línguas também ajudou bastante pois só podemos compreender verdadeiramente uma língua quando a relacionamos com a cultura que envolve os seus falantes. »

**15.2. Se não em quê e porquê?-----**

**15.3. O que é que acha que precisaria de desenvolver?-----**

**15.3.1. Como?-----**

**16. Considera importante que se trabalhe em sala de aula esse perfil?**

« Considero muito importante.»

**16.1. Se sim porquê ?**

«Penso que, especialmente nos nossos dias, em que com todos os meios disponíveis o mundo se torna cada vez mais pequeno, é extremamente importante cultivar nos alunos esta capacidade de comunicação intercultural. Além disso estamos em pleno ano europeu das línguas e só o podemos celebrar devidamente se levarmos os alunos a descobrir que só se aprende verdadeiramente uma língua quando relacionada com uma cultura.»

**16.2. Se não porquê ?-----**

**17. Como é que acha que, em sala de aula, ele pode ser desenvolvido? Liste 5 estratégias de ensino/aprendizagem**

- «1. Levar os alunos a ter contacto com situações reais (falantes nativos , fotografias, etc.);
- 2. dar a conhecer a cultura dos falantes aos alunos através de filmes, livros ou outros meios;
- 3. pedir sempre a colaboração de alunos que nasceram no estrangeiro;
- 4. sensibilizar os alunos sempre que possível utilizando, por exemplo, notícias actuais dos media para o facto de que há diferenças culturais que precisam de ser respeitadas;
- 5. organizar se possível uma visita de estudo ao país onde se fala a língua que leccionamos .»

## Inquérito - Formanda C

**1.1. Local de trabalho :** Escola Básica\_x\_\_  
Escola Secundária\_\_  
Escola Superior\_\_

**1.2. Curso (Licenciatura):**\_\_\_\_\_Ensino de Português-Inglês

**1.3. Idade:**22

**1.4. Nacionalidade:** Portuguesa

**1.5. Língua materna :** Português

**1.6. Países estrangeiros onde residiu (indique o tempo de permanência):**Nenhum

**1.7.Experiência profissional :** 0

**1.8. Línguas que estudou (indique o número de anos e o local de aprendizagem por língua ):** Francês (6 anos–escola) inglês (8 anos - Escola secundária) latim (3 anos – Escola secundária)\_

**1.9. Línguas com que teve algum tipo de contacto (indique as circunstâncias em que esse contacto ocorreu/ocorre )** Nenhuma.

**2**

**2.1. Línguas que reconhece:**

Competência	Boa	Suficiente	Reduzida
Língua	inglês	francês	-----

**2.2. Línguas que compreende:**

Competência	Boa	Suficiente	Má
Língua	inglês	francês	-----

**2.3. Línguas que fala ? ( por ordem de competência):**

Competência	Boa	Suficiente
Línguas	inglês	francês

**Nota :** A formanda indica, igualmente, entre parêntesis : «(além do português, é claro)»

**3.Línguas que gostaria de conhecer/aprender (Justifique):** «Gostaria de aprender russo, porque se trata de uma língua diferente daquelas que já estudei e conheço.»

**3.1. Se não gostaria de aprender outra língua explique porquê:-----**

**4. Pense agora nas línguas que a escola oferece e diga espontaneamente:**

Alemão	espanhol	inglês	francês	português	latim
Dificuldades de aprendizagem; frieza por parte do povo	Pouca aderência por parte dos alunos já que se trata de uma língua muito parecida com a nossa.	Receptividade por parte dos alunos	Similaridades com o português e, por isso, problemas com os verbos, etc	Dificuldade não só para os alunos de outros países que aprendem o português de raiz mas também para os próprios alunos portugueses	Declinações e também uma boa forma de aprender e conhecer melhor o português.

**5. Como caracteriza, em termos de dificuldade, estatuto, utilidade, interesse cultural e qualidade estética as seguintes línguas:**

	Dificuldades de aprendizagem	Estatuto	Utilidade	Interesse cultural	Qualidade estética
Alemão	4	3	3	3	3
Espanhol	2	3	2	2	3
Inglês	3	5	5	4	4
Francês	3	4	5	4	4
Português	4	3	3	4	5
Latim	4	2	2	3	5

**6. Se pudesse escolher uma outra língua materna, qual seria? Justifique.**

«Escolheria o inglês devido ao facto de sempre ter gostado muito da língua e também porque me seria bastante útil na medida em que sou professora de inglês.»

**7. Quando se depara com uma língua desconhecida, recorre aos seus conhecimentos de outras línguas estrangeiras e/ou da sua língua materna ? Se sim, de que línguas ? Dê exemplos.**

**7.1. em situação de compreensão:** «Quando ouço italiano, por exemplo, recorro ao latim visto o italiano ser uma língua românica e por isso ter raízes na língua latina que eu estudei.»

**7.2. em situação de produção :**«Aqui, recorro principalmente ao inglês e ao francês visto tratarem-se de línguas muito faladas e conhecidas por quase todas as pessoas.»

**8. Acha que é mais fácil ou útil aprender uma nova língua partindo dos conhecimentos que já se têm de outra(s) língua(s)?** «Penso que por vezes se torna mais fácil aprender uma nova língua partindo de conhecimentos prévios de outras línguas.»

**8.1. Se sim porquê?** \_\_«Muitas vezes o recurso à língua materna ou a outras línguas pode ajudar à compreensão de determinadas matérias especialmente a nível gramatical.»

**8.2. Se não porquê ?** -----

**9. Como é que podemos mobilizar esse conhecimento/competências em situações concretas de contacto?**

**9.1. em situações de compreensão :**«Por vezes torna-se necessário recorrer a conhecimentos que temos de outras línguas para compreender ou fazer compreender algo numa dada língua. Por exemplo, para compreendermos o que uma pessoa de nacionalidade francesa diz podemos mobilizar conhecimentos da língua portuguesa.»

**9.2. em situações de produção:**«Por exemplo, numa situação concreta de produção podemos recorrer ao português quando queremos construir uma frase em inglês com as 'if clauses'.»

**10. Já alguma vez disse para si próprio : Isto é igual na minha língua ? Dê exemplos.**  
«Sim, já disse. Quando estudava francês, muitas vezes isso aconteceu principalmente com as formas verbais.»

**11. E já disse : Isto é diferente na minha língua ? Dê exemplos:**«Sim, já disse. Por exemplo na ordem dos substantivos e adjectivos na frase em inglês.»

**12. Como poderá explorar didacticamente essas semelhanças e/ou diferenças ?**

«Penso que se torna importante demonstrar aos alunos que há diferenças e semelhanças entre a sua língua materna e a língua estrangeira que estão a aprender e que também há diferenças entre os povos. Depois disto, devem educar-se os alunos para a interculturalidade e para a aceitação da diferença.»

**13. Dê exemplos de situações de comunicação intercultural:**

«Qualquer situação em que duas pessoas de culturas/países distintos estejam em comunicação, se pode chamar de comunicação intercultural. Na sala de aula de língua estrangeira deve também haver esta situação de comunicação intercultural, na medida em que, ao levar-se os alunos a entrar em contacto com uma língua estrangeira está também a levar-se os alunos a conhecerem e a aceitarem culturas diferentes, ideias e valores diferentes.»

**14. Na sua opinião, o que é que pode caracterizar um sujeito que é capaz de participar com sucesso em situações de comunicação intercultural? Esboce o seu perfil.**

«Na minha opinião, um sujeito capaz de participar com sucesso em situações de comunicação intercultural deve ser um sujeito tolerante, deve ser capaz de aceitar a diferença e não olhá-la com desdém, deve ser um sujeito com vontade de aprender coisas novas, aprender maneiras diferentes de ver o mundo.»

**15. Considera que tem esse perfil?**

«Penso que sim.»

**15.1. Se sim em quê ? O que foi importante no seu desenvolvimento?**

«A sensibilização para a interculturalidade foi-me inculcada principalmente na escola e na universidade. Pelo facto de ter família espalhada por toda a Europa também fui alertada para a existência de diferenças culturais.»

**15.2. Se não em quê e porquê?-----**

**15.3. O que é que acha que precisaria de desenvolver? ----**

**15.3.1. Como?-----**

**16. Considera importante que se trabalhe em sala de aula esse perfil?**

«Acho que é essencial.»

**16.1. Se sim porquê ?**

«É muito importante cultivar nos alunos uma competência intercultural, uma vez que hoje em dia se torna essencial a comunicação além-fronteiras.»

**16.2. Se não porquê ?-----**

**17. Como é que acha que, em sala de aula, ele pode ser desenvolvido? Liste 5 estratégias de ensino/aprendizagem**

1. Levar os alunos a fazer recolha de aspectos culturais (ideias, valores, crenças) do país cuja língua estão a estudar;
2. se possível, organizar viagens de estudo aos países cuja língua estrangeira os alunos estudam.;
3. pôr os alunos em contacto com falantes nativos da língua estrangeira que estudam;
4. levar para a aula os chamados '*realia*' (elementos da escola paralela) relacionados com os países cujas línguas são estudadas pelos alunos;
5. utilização das novas tecnologias ou carta para estabelecer contacto com pessoas de diferentes nacionalidades.»

**Anexo n.º2 – Guião da entrevista e**  
**Transcrição da entrevista às formandas**

**Nota : Esta entrevista às formandas foi realizada em finais de Setembro, após as formandas terem respondido a um Inquérito (ver Anexo n.º 1), no sentido de esclarecer e aprofundar alguns aspectos deste. Foi solicitada a autorização das formandas para a gravação em áudio.**

## **2.1. Guião da Entrevista**



1. Hoje vamos falar um pouco da comunicação intercultural. Coloca algum problema a que esta sessão seja gravada?

2. Relembrando o Inquérito que preencheu,

- Em que países estrangeiros já esteve ou residiu ?
- Em que circunstâncias isso aconteceu ? (Férias, trabalho, Programa Erasmus?)
- Que línguas estudou? Durante quanto tempo?
- Que línguas reconhece? Que línguas domina ? Tipo e grau de competências?

2 . O que é a comunicação intercultural?

3 .Que finalidades pode ter este tipo de comunicação?

4. Quais as principais características dos sujeitos que podem dificultar este tipo de comunicação?

5. Quais os principais obstáculos à comunicação intercultural?

6. Qual será o perfil de um comunicador intercultural? (Qualidades, conhecimentos, competências?)

7. O que significa ter competência de comunicação intercultural?

8. Acha que a escola deve preparar para ela ? Porquê ?

9. Já viveu situações de comunicação intercultural? Onde, quando, como ?

10. Sente vontade, prazer em comunicar com pessoas de outra língua ou cultura? Porquê?

11. Nas situações em que sabe não dominar bem a língua que está ser utilizada sente-se à vontade? Qual é a sua atitude ? Porquê ? Dê exemplos.

12. O que pode ganhar ou já ganhou em situações desse género?

13. Quais as suas principais qualidades ou defeitos para lidar com este tipo de situação? E defeitos?

14. Já contactou com alguém que considere um bom comunicador intercultural? Como se comportava essa pessoa nestas situações?

15. Que tipo de dificuldades ou problemas já teve neste tipo de situações?

16. Como os ultrapassou ? A que estratégias recorreu? Com que grau de sucesso?

E o outro ? Que dificuldades vos parece que ele teve? Como as ultrapassou? Que estratégias ? Tentaram ajudar-se ? Como ? Com que grau de sucesso?

17. Lembra-se de situações em que não conseguiu ultrapassar os obstáculos? Dê exemplos. Porque é que não conseguiu? Qual o papel do outro nessas situações? Como lhe parece que ele devia ter actuado?

18. Houve receptividade de ambas as partes à comunicação? Conseguiram comunicar?

19. O que ganhou com essa experiência? Que importância teve?

20. Que repercussões teve noutras experiências comunicativas ?

21 Como pode ser formado um locutor plurilingue ou pluricultural? Que estratégias podem ser utilizadas?

22. Acha que esta competência deve ser trabalhada com os alunos? Porquê ? Como ? A que níveis (atitudes, estratégias, *skills*)?

## **2.2. Transcrição da entrevista às formandas**

**Convenções utilizadas:**

**Anh /anh /hum – hesitação**

**.... – pausa no discurso**

**Abreviaturas :**

**E – Entrevistadora (Supervisora)**

**A – Formanda A**

**B – Formanda B**

**C – Formanda C**

**2.2.1. Entrevista à Professora A**

**E – Olha, nós vamos completar um bocadinho os dados que tu deste aqui neste Questionário, tu dizes que ... países estrangeiros onde tu estiveste? Estiveste em Itália não foi?**

**A:** Sim, estive em Itália .

**E- Em férias?**

**A:** Sim, estive lá uma semana depois estive também em França. Foi uma viagem que fiz e estive também em Londres numa viagem de finalistas .

**E – Portanto estiveste em França, em Itália e em Londres e que tal foi a experiência?**

**A:** Adorei! Itália foi qualquer coisa de magnífico! Londres nessa altura, foi no 12º ano já estava a pensar em vir para este curso e também foi acabou por ser diferente mas também foi muito bom.

**E- Relativamente às línguas que tu estudaste, quais foram ?**

**A:**– Na escola, o inglês, o francês e o alemão, estudei no Instituto de Alemão.

**E – Anh portanto o inglês e o francês foram aonde ?**

**A:** – Foi na escola.

**E – E o alemão ?**

**A:–** O alemão foi no 12º ano como eu tinha um horário não muito bom, porque já surgia a possibilidade de tentar mais possibilidades de emprego com o curso de que eu possivelmente viesse a tirar, e depois nesses furos que eu tinha no horário fui para a Royal School of Languages estudar alemão, mas acabei por nunca conseguir fazer ...

**E – Porquê ?**

**A:–** – Porque era o 12º ano um ano difícil e eu também estava longe de casa tinha que ir e vir todos os dias acabava por estar muito cansada até já para estudar para as disciplinas que tinha quanto mais para o alemão.

**E – E, portanto relativamente a este ponto das línguas com que tiveste algum contacto no fundo foram aquelas, não é ?**

**A:–** – Sim, sim, sim.

**E – Portanto o francês...**

**A:** O francês, o inglês, e o alemão .

**E – E também estiveste a aprender tetum ..**

**A:–** ( risos ) Comecei...

**E – Porquê ?**

**A:–** – Porque eu estou a pensar no futuro vir a ... dar aulas noutro país ..tinha pensado antes em África ..Cabo Verde ..Angola.. e depois começou a desenrolar-se mais precipitadamente esta situação de Timor ...começou-se a ...surgiu a possibilidade de eu tirar um curso de tetum e fiquei interessadíssima mas depois não tive tempo..

**E – Então a quantas aulas de tetum é que tu foste ?**

**A:–** – Três ...fui a três aulas.

**E- Relativamente às línguas que tu reconheces ?**

**A:–** –As línguas que eu reconheço ....anh aí acaba por ser um bocadinho uma intuição portanto aquelas que estudei acabo por reconhecer bastante bem anh depois as outras ...

**E- Por exemplo, aqui nas línguas que reconheces colocaste apenas o alemão com uma competência reduzida, porque é que tu não colocaste as outras ?**

**A:–** – As outras quais ?

**E – O francês, o inglês, o italiano....?Também as reconheces ?**

**A:–** – Também as reconheço, exacto, pensei que se excluía por ali as ter colocado.

**E – Hum, um, mas compreende ali e aqui reconhece (apontando para o Inquérito).**

**A:–** – Exacto, então nesse caso poria também..

**E – ...as outras, exacto. Então e relativamente ao inglês, com que tipo de competência?**

**A:**– – Boa.

**E – Francês?**

**A:**– anh..francês suficiente .

**E – E italiano ?**

**A:**– Reduzida.

**E – Então e por exemplo, o espanhol?**

**A:**– – O espanhol anh..é uma falha muito grande minha uma vez que vivo perto de Espanha. Toda a gente lá na zona conhece muito bem o espanhol, mas eu, pessoalmente, tenho uma competência reduzida porque aborrece-me profundamente ouvir falar o espanhol. (sorri)

**E – Mas reconheces quando ouves ?**

**A:**– Sim reconheço.

**E – Então, como é que tu classificarias a tua competência ?**

**A:**– – anh....

**E – E a compete ...competência de reconhecer**

**A:**– Reconhecer? Acaba por ser boa, até mesmo de compreender só que é complicado, não gosto talvez de ....

**E – Porque é que não gostas ?**

**A:**– Falam muito depressa! Não sei...Acho extremamente complicado não sei.... também eu nunca pensei nisso .

**E – E relativamente ao povo, aos espanhóis ?**

**A:**– Não gosto!

**E – Porquê ?**

**A:**– À partida acho o país um bocadinho feio, à excepção de três ou quatro cidades não é um país que me fascina minimamente pelo menos as partes que eu conheço, as cidades são muito cor de laranja são muito vazias normalmente são muito mais cinzentas do que as nossas. Depois anh..as pessoas, anh...acho que são um bocadinho ...reservadas....e tem talvez ... uma perspectiva dos portugueses, que para mim não é a mais indicada, geralmente... identificam os portugueses como inferiores a eles ...e a postura que eles têm em relação aos portugueses ...reflecte um pouco um bocadinho isso e então..pessoalmente não gosto ...

**E – Mas relativamente aos países onde tu já estiveste, também já estiveste em Espanha?**

**A:**– Sim, sim, sim

**E – Em que situação ? A passeio ...**

**A:**– A passeio.

**E – Em várias zonas de Espanha?**

A:– Sim, ao pé da fronteira conheço muito bem! Conheço Ciudad Rodrigo, conheço Salamanca inclusivamente vou lá até relativamente frequentemente ..anh ... depois o resto de Espanha também já fui a .. nessa tal viagem que fiz a Itália e a França ..fui a Tuy . também já fui a Burgos, já visitei Sevilha, Barcelona, depois estive também numa viagem de finalistas esta agora em Palma de Maiorca .

**E – hum hum..Estavas a falar dos espanhóis e então já agora e os outros povos? Os alemães, por exemplo.**

A:– Os alemães tenho assim uma certa reserva, porque...toda a gente diz muito mal e se calhar a ideia que eu tenho também é um bocadinho má mas prefiro não me pronunciar porque não conheço, definitivamente não conheço então acho que prefiro experimentar primeiro e ver como é para depois me poder pronunciar realmente ...

**E – Mas qual é a imagem que tu tens dos alemães ?**

A:– Altos, louros ( risos )...

**E – É o estereótipo ?**

A:– O estereótipo, não passa daí.

**E – E os franceses?**

A:– Os franceses...

**E – Altos, louros..**

A:– (ri) – Não, são um bocadinho mais...mais enfezadinhos....(risos) mas também os franceses..não sei..eu também...os franceses.. é difícil..se calhar... para o português distinguir duas imagens de franceses que se calhar não têm muita razão de ser mas acabam por ter alguma influência ... que são só franceses que são portugueses e que foram para França e que acabaram também por assimilar características dos franceses e os franceses franceses realmente anh.... depois aquilo que eu penso dos franceses acaba por estar bastante influenciado por pela forma como eu vejo os emigrantes portugueses em França ....e ...e.... acho que acaba são pessoas muito descontraídas ...e que têm uma perspectiva bastante diferente da vida da que temos nós portugueses.

**E – Mas estás a falar dos franceses franceses ou dos emigrantes portugueses em França?**

A:– Dos franceses franceses. Acho que sim acabo acabo por pensar que os emigrantes portugueses são bastante influenciados por essa perspectiva de vida e isso é que..

**E – E por exemplo os ingleses?**

**A:**– Os ingleses...já sou aqui um bocadinho mais suspeita porque já nos debruçámos bastante sobre essa questão dos estereótipos ...anh ..dos ingleses e as minhas ideias já ... já mudaram um bocadinho....porque também tinha a ideia típica do Inglês reservado, que respeita sempre as filas e etc, que acabou por ser muito muito cultivada na escola. Grande parte das coisas que que nós vimos que nós vemos acho que isso acaba também por ...ficar assim um bocado agora que enquanto professora vejo isso por exemplo dou essa matéria e acabo por ver que as coisas não mudaram assim tanto só que na universidade fomos alertadas precisamente para essa questão do ..das diferenças do... da necessidade de não ..não ver as coisas assim tão rigidamente ..de... ter uma opinião diferente e não pensar que toda a gente vai tomar o pequeno almoço tipicamente inglês (ri) ..porque as coisas não são assim e acho que a experiência de ter conhecido muitos professores nossos os nossos professores eram quase todos ingleses acaba também por mudar bastante essa perspectiva....se calhar não mudou muito ao nível dos outros povos continuo a ter esse...esses preconceitos todos contra os espanhóis (ri) ....

**E– os italianos?**

**A:**– Ai os italianos ....( ri)

**E – Já lá estiveste já sabes melhor..**

**A:**– Os italianos ..também é a ideia típica .. (ri) são muito engraçados ....

**E –O que é que queres dizer com isso ?**

**A:**– (ri) Muito jeitosos, muito giros e muito simpáticos .... foi essa a ideia com que eu fiquei ...acho que acaba por ser também muito parecidos connosco espalhafatosos, muito ruidosos, mas gostei são pessoas afáveis e simpáticas.

**E – Para além dessa formação toda que tu tiveste a nível de línguas, que outras línguas é que tu gostavas de aprender ? Falas do russo..**

**A:**– É ...gostava muito de aprender russo.

**E – Porquê ?**

**A:**– Curiosidade. Eu gostava muito de conhecer a Rússia ...acho que é muito..muito histórica.

**E – Que ideia é que tu tens da Rússia ?**

**A:**– Praça Vermelha...( ri) anh....acho que é um povo que tem muito muito para descobrir ...anh porque é diferente no meio da Europa nós encontrarmos pessoas que ..agora se calhar já nem tanto mas só que....a nível de desenvolvimento que eles tiveram ... é muito mais recente que o resto da Europa.... que estava muito mais aberta a influências por exemplo dos Estados Unidos, não é e...e acho que as pessoas acabam por ser completamente diferentes por causa disso...as perspectivas que essas pessoas têm das coisas são completamente



diferentes ..eu lembro-me por exemplo de ler uma vez que ...por exemplo a perspectiva que elas tinham do papel higiénico era completamente diferente da nossa porque são coisas que nem sempre estão muito acessíveis e que...pronto era diferente mesmo...uma coisa que à partida nós pensamos que.. que é um dado adquirido ..com que lidamos diariamente ...e que nem sequer já ...e já nem sequer damos importância e para essas pessoas é diferente ...agora não sei bem como será ..as coisas mudam mais depressa do que à partida se possa pensar mas...

**E – Então e se tu pudesses escolher outra língua materna, qual seria? Porquê o alemão?**

**A:–** Porque eu acho que o alemão é uma língua extremamente difícil....e....saber uma língua implica ter um bom conhecimento dela, um conhecimento que acho que só um falante nativo pode realmente desenvolver pode realmente ter...que é muito difícil mesmo impossível acho eu que tenha um contacto já muito com uma idade relativamente avançada com a língua que..é difícil para essa pessoa ter um bom conhecimento da língua e acho que nesse caso me facilitaria a vida ...

**E – Achas que facilitava aí um bocado ?**

**A:–** Eu acho que sim.

**E- E relativamente à comunicação intercultural, o que é que é isso para ti de comunicação intercultural ?**

**A:–** Comunicação intercultural....com tudo aquilo que eu já vi e que tenho vindo a estudar, anh...neste momento não consigo desligar a comunicação intercultural da ideia de Comunidade Europeia... se calhar é uma ideia já... posterior à ideia de Comunidade Europeia e à necessidade de coexistência dos países que formam a Comunidade Europeia vem realmente criar uma perspectiva daquilo que é o outro e daquilo que sou eu dos países vizinhos de países que constituem a comunidade ...de....agora perdi-me (ri)

**E –Estavas a dizer que não consegues desligar a ideia de comunicação intercultural dessa ideia de comunidade.**

**A:–** Exactamente porque é necessário para que todas para que todos nós coabitemos de uma maneira minimamente razoável e sentirmo-nos realmente uma comunidade ...promover essas tal ideia de interculturalidade, de aceitação, de ....de coexistência aceitando todas as diferenças ...e considerando-as pelo menos aquelas que razoavelmente podem ser consideradas válidas como aceitáveis.

**E – Que palavras é que tu associas a comunicação intercultural ?**

**A:–** Comunicação intercultural ? ....palavras ....

**E – Palavras, expressões...**

**A:–** Agora assim de repente..

**E – Estavas aí a falar de abertura de proximidade ao outro ..**

**A:–** Promoção de um ideal de aceitação, de respeito..acho que a base é definitivamente o respeito ...

**E – Então e em termos de finalidades deste tipo de comunicação quais é que tu achas que serão as finalidades fundamentais?**

**A:–** As fundamentais para esse tipo de comunicação ....intercultural eu acho que é promover ...o conhecimento do outro por forma a que se possa renovar o respeito dessa tal ideia de outro .

**E – E achas importante que a escola prepare para isso?**

**A:–** Eu acho indispensável.

**E – Porquê ?**

**A:–** Indispensável porque .....porque eu acho que....depois de tudo aquilo que já se viveu na história universal...que. é inaceitável voltarmos a uma estaca zero de um Hitler ...isso acaba por ser também uma ideia muito ...muito ...estereotipada ....porque só o Hitler é que.. pronto acabou por ser o mau da fita ...exactamente...pronto é um exemplo que se calhar demasiado facilmente generalizável...anh...de ter um Hitler para aí a matar pessoas que à partida não tinham absolutamente culpa nenhuma dos ideais dele ou ...daquilo que ele pensava ..que não tinham razão nenhuma para ser mortas ...acho que foram muito milhares de mas muitos muitos milhares de pessoas e esses milhares de vidas devem definitivamente ser poupados no futuro em que as pessoas se consigam aceitar mutuamente percebendo essa diferenças como ...um elemento se calhar até enriquecedor .

**E – E achas que a escola hoje em dia prepara para essa comunicação intercultural ?**

**A:–** anh.... Se eu acho que a escola ...no meu contacto com a realidade escolar..o meu retorno à realidade escolar acabou por ser agora nos últimos tempos, as coisas acabam por estar bastante separado e aquilo que eu fui vendo ao longo dos quatro anos que estive na universidade é que as coisas desde que eu estava a estudar mudaram muito ....anh..tanto as perspectivas como a abertura da escola ao meio...que pelo menos na minha realidade escolar acabava por ser assim uma incógnita ...uma coisa completamente desconhecida agora ..hoje em dia acho difícil encontrar uma escola em que isso não seja um elemento indispensável ...por isso se calhar esta..opinião que eu vou dar acaba por estar um bocadinho influenciada pela minha experiência recente se calhar um bocadinho pobre ..só que eu acho que acaba..posso dizer que sim, que a escola promove...esses..respeito pelas diferenças ...

**E – E tu? Na tua formação ao nível de escola secundária achas que foste preparada para essa comunicação intercultural ?**

**A:–** -.....eu acho que não. Por aquilo que eu me lembro ..acho que não....mas se calhar aí a influência também acaba por ser um bocadinho da zona onde eu vivi no meio em que estudei porque..

**E – Onde é que tu estudaste ?**

**A:–** Eu estudei em Celorico e na Guarda. Acaba por não haver necessidade pelo menos de ter exemplos práticos de necessidade de realmente promover esse ideal de igualdade..porque as diferenças são muito pouco, muito esbatidas muito principalmente ao nível de raças, de .....de....até mesmo de classes sociais as coisas acabam por não estar muito rigidamente definidas se calhar como numa cidades estão as diferenças são muito mais acentuadas ...lembro-me é por exemplo na escola primária em que havia ciganos na minha escola ...e que... eles acabavam por ser uma realidade completamente ausente porque faltavam sempre às aulas, e eu também não via os professores a tomar atitudes ou a fazer qualquer coisa por eles até era uma até era melhor que eles não estivessem lá porque era menos uma praga ...de bichinhos indesejáveis que atacava a turma toda se calhar por isso a perspectiva que eu tinha não foi a melhor.

**E Então o que é que significa para ti ter competência de comunicação intercultural ?**

**A:–**..Ter competência de comunicação intercultural.....eu acho que é precisamente ....se calhar vou voltar à mesma coisa, ao mesmo ponto de conseguir aceitar de uma maneira também racional as diferenças as ....coisas que separam as pessoas, os povos mas que de qualquer das maneiras podem ser enriquecedoras para qualquer uma das partes.

**E – Quais serão as qualidades de um comunicador intercultural ? Qualidades e quais serão os conhecimentos que ele possui, quais as competências ....**

**A:–** Por exemplo conhecimento de todas as realidades culturais que estão em confronto, em confronto entre aspas ..anh...acabam por ser indispensáveis provavelmente também é um bocado é um pouco complicado para uma pessoa estar a aceitar as coisas sem as conhecer ou pelo menos não é suficientemente racional para que possa ser considerado ..anh um bom conhecimento dos países todos, dos povos o mais profundo possível, de um bom comunicador intercultural....(hesita) mais ?

**E – Que qualidades? Que competências é que ele deve ter ?**

**A:–** Acho que também ao nível da formação pessoal, é muito importante que essa pessoa tenha uma perspectiva de ... assuma uma atitude de aceitação que não seja ...que não decida

pura e simplesmente não aceitar o outro a diferença...mas isso é ao nível pessoal, depois qualidades ? ..

**E – Que conhecimentos e competências ?**

**A:**—.....conhecimentos já disse, ....competências.....se calhar não estou a perceber muito bem...

**E – Que ...ou seja para se ser um bom comunicador intercultural ...ele deve ser competente ...a que níveis ?**

**A:**—...

**E – Ou se quiseres passamos para o inverso, isto é, quais devem ..serão os obstáculos a uma comunicação intercultural ?**

**A:**— Pronto se calhar é um bocadinho irrealista estar a dizer isto mas um não conhecimento da língua é se calhar um impedimento só que é muito muito complicado que um indivíduo que qualquer indivíduo tenha um conhecimento minimamente aceitável de todas as línguas que constituem o mundo ....por exemplo no nosso caso a Comunidade Europeia ...não é? Então não podia falar desse tipo de competência, uma competência linguística, idealmente poderia falar mas...realisticamente não ....depois...

**E – Que outros obstáculos poderão surgir numa situação de comunicação intercultural?**

**A:** .....

**E – Sei lá, por exemplo ao nível da formação pessoal de que tu estavas a falar ..que características do sujeito é que podem dificultar essa comunicação ?**

**A:**—..Características.....Se calhar uma certa irracionalidade.....da pessoa de.....de não pura e simplesmente dizer que não à ao outro...dizer que não àquilo que é diferente ... e depois está-me aqui a faltar um termo qualquer...anh ....

**E – Portanto no fundo basicamente é essa irracionalidade de que tu falas é isso ?**

**A:** Sim.

**E – Tu achas que é o principal obstáculo?**

**A:**— Sim, acho que é xenofobia, uma pessoa xenófoba não consegue definitivamente aceitar esse tipo de situação de comunicação intercultural.

**E – E tu, já viveste alguma situação de comunicação deste género ?**

**A:**— De comunicação intercultural ?

**E- Sim.**

**A:**— Já. Com os meus professores todos de inglês ...são pessoas completamente diferentes, com perspectivas daquilo que é, por exemplo, o estudo completamente diferentes das minhas o que acabou por ser um bocadinho complicado de lidar com tudo isso para nós todos que chegámos lá à universidade com um conhecimento linguístico não tão bom como seria de

esperar e que acabou por ser muito difícil de realmente consolidar os conhecimentos que tínhamos até porque à partida eles exigiam bastante de nós. Não é que eu ache inaceitável que eles exigissem isso tudo não! Nós íamos ser professores de inglês é importante que nós tenhamos um bom conhecimento da língua mas...

**E- Como é que tu te sentias ao nível pessoal como é que tu te sentias nessas situações em que o teu domínio da língua era menor daquele com quem tu falavas?**

**A:–** Principalmente no primeiro ano senti-me completamente perdida frustrada, sem dizer coisas piores como pouco inteligente...mas isso também foi um caso pontual que eu tive .. a professora do primeiro ano foi realmente ...incrível...foi uma experiência péssima ..depois os outros os outros professores acabaram por ser.....ao nível pessoal havia essa tal perspectiva de mais de ajudar de...compreender do que dessa pessoa mas lembro-me perfeitamente que foi horrível ...

**E – Mas foi horrível porquê ?**

**A:–** Porque ela fazia-nos sentir assim.. agora estava-me a lembrar de um exemplo que se calhar ilustra muito bem. Ela, por exemplo nós ..falávamos de como é que tínhamos passado as férias ou de como é que tínhamos passado o dia qualquer coisa e então dizíamos que jantávamos às x horas, por exemplo, ou 8:30. Ela achava absurdo como é que as pessoas podiam jantar a essa hora quando depois iam para a cama ou comer a essa hora quando ela jantava às seis da tarde, se calhar comia uma sopa ou qualquer coisa e depois fazia coisas diferentes daquilo que nós fazíamos e acabava por se rir claro da nossa cara. Por exemplo lembro-me que nós dizíamos que comíamos coelho ..coelho na Páscoa ou qualquer coisa e ela achava horrível como é que nós sendo o símbolo da Páscoa os coelhinhos fofinhos com ovinhos e essas coisas todas ..achava que nós éramos verdadeiros assassinos por nesse dia estar a comer coelho. Quando para nós acaba por ser uma coisa perfeitamente normal, se calhar esse exemplo de comunicação intercultural que eu tive nesse primeiro ano não foi tão enriquecedor quanto isso. Depois acabou por haver sempre essas diferenças ...as pessoas são..acabam por ser muito mais organizadas, muito mais disciplinadas até ao nível do estudo ...e nós ...eu falo de nós turma como um todo ..acabava por não ser tanto assim e as coisas não corriam tão bem como se calhar poderiam correr se nós correspondêssemos fossemos de encontro às expectativas todas que eles tinham, não é ? Mas, de resto ...

**E- E nessas situações em que as competências de comunicação, a tua e a da outra pessoa, eram completamente diferentes quando tu tinhas dificuldades em exprimir-te nessa língua estrangeira achaste que a outra pessoa fez algum esforço para te ajudar?**

**A:** Nesse caso pontual de que eu falei nunca! Ela acabava por se rir na nossa cara ou qualquer coisa assim..

**E – Das dificuldades que tinhas ?**

**A:**– Sim, sim.

**E- Como é que tu te sentias ?**

**A:**– Mal, muito mal...lembro-me de ..eu não sou pessoa de chorar e uma vez saí de uma aula e fui para casa e chorei muito muito ....

**E – Por exemplo nessas situações em que tu foste a outros países estrangeiros, de certeza que tiveste situações desse género.... Como é que as outras pessoas reagiam?**

**A:**– Ai de uma maneira completamente diferente, pelo menos as experiências que tive acabaram por ser ... de tentar ajudar quase que até acabavam por rir da situação e... utilizar outras maneiras de comunicar que não a língua....gestos, anh... apontar para as coisas...

**E – Achaste que as atitudes das outras pessoas te ajudaram ?**

**A:**– Sim, sim...Acho que sim..

**E – Então foi uma experiência completamente diferente ?**

**A:** Foi, foi completamente diferente...

**E – E houve algum obstáculo à comunicação ?**

**A:**– Obstáculo ?

**E- Nessa comunicação com outras pessoas de outras línguas estrangeiras que obstáculos é que existiram para que vocês conseguissem comunicar?**

**A:**– Bom, normalmente os nativos da língua têm tendência a falar muito mais depressa ..então há sempre a necessidade de as pessoas abrandarem um bocadinho, depois não sei todas as dificuldades acabam por ser contornadas pelo inglês..todas as pessoas acabam sempre por conhecer uma ou outra palavra em inglês porque se calhar nem o meu conhecimento era suficientemente bom na altura para conseguir realmente estabelecer um diálogo e a outra pessoa também não conhecia tão bem mas a competência estratégica ... funcionou.

**E – E achas que vocês conseguiram comunicar com sucesso ?**

**A:**– Eu acho que sim.

**E- Os obstáculos foram ultrapassados?**

**A:**– Sim.

**E- E o papel do outro nessas situações de comunicação? Foi importante ?**

**A:**– Muito.

**E – Porquê?**

**A:–** Acho que só a postura do outro de querer anh.. de se dispor a tentar compreender a outra pessoa que no fundo estava no país dele e que quase que teria obrigação de também conhecer a língua...acho que só a disponibilidades dessas pessoas para aceitarem para tentarem comunicar também comigo utilizando gestos, o Inglês ou outro tipo de coisas também é muito produtivo.

**E – O que é que tu ganhaste com essas experiências ?**

**A:–** O que é que eu ganhei? Se calhar também ficar mais disponível para quando outra pessoa de outro país venha cá a Portugal, e eu própria anh.... me mostre também muito mais disponível para comunicar com essa pessoa. Eu lembro-me por exemplo, que eu fui voluntária na Expo 98 e nessa altura a minha competência estratégica, a minha competência de comunicar com outras línguas que não a minha anh...melhorou muito e essa disponibilidade que as pessoas quando eu fui ao estrangeiro também tiveram para comigo acabou por se reflectir muito aí uma vez que eu comuniquei com um senhor que era russo e não dizia uma palavra de inglês ...

**E – Como é que comunicaram?**

**A:–** Foi muito complicado....foi à base de gestos e depois tínhamos lá aqueles mapinhas e aquelas coisas todas e prontos foi muito por aí que eu consegui falar com o senhor senão era impossível ... de facto consegui.

**E- Olha e tu achas que essas experiências todas que tu tiveste se repercutiram se reflectiram depois noutras experiências comunicativas ?**

**A:–** Noutras experiências comunicativas ? Sim... Por exemplo, a minha viagem a Itália foi muito anterior à minha experiência como voluntária...e acabou por se repercutir muito muito nessa altura, eu tentei realmente comunicar com as pessoas, tentei realmente comunicar... arranjar maneiras de comunicar com essas pessoas uma vez que as línguas oficiais eram o inglês, o Francês e o Espanhol..anh.. à partida a obrigação que as pessoas ali dentro tinham de falar outras línguas não era nenhuma mas também era indispensável que tentássemos comunicar com as outras pessoas da melhor forma que conseguíssemos e a minha abertura foi muito maior até porque quando eu também fui a esses países as pessoas me trataram bem ..

**E- Olha, como é que tu achas que deve ser formado um locutor plurilingue e pluricultural ?Que estratégias é que devem ser utilizadas?**

**A:–** As estratégias que eu já tinha falado aí lembrei-me de algumas ..eu achei.. eu notei quando fui para a Universidade que as minhas perspectivas em relação ao inglês e às pessoas aos ingleses mudou bastante eu fiquei a conhecer bastante as coisas do país, da cultura anh

também se calhar tive a sorte de poder ser ensinada por falantes nativos que a todo o momento conseguiam dar resposta a dúvidas, a questões, dar pormenores que não seria qualquer pessoa que podia dar ..anh.. acabei já por dizer duas conhecimento do país e contacto com falantes da língua.

**E – E achas, por exemplo, como é que tu podes mobilizar isso em sala de aula ou seja que estratégias é que tu podes mobilizar em sala de aula para formar um locutor plurilingue e pluricultural?**

**A:** Por exemplo, na Universidade um dos nossos professores levou para lá um outro falante nativo da língua. O nosso professor era escocês e levou um irlandês e então eles estiveram a discutir na aceção inglesa da palavra, a discutir as diferenças e as semelhanças e as características de cada um dos países deles. Eu não seria capaz de manter um diálogo assim com um outro nativo da língua de qualquer dos países de língua oficial inglesa mas acho que convidando uma pessoa dessas a ir a uma aula seria realmente ter uma aula diferente em que também pudesse mobilizar essa competência.

**E – E ao nível ainda na sala de aula que competências, que atitudes e que *skills* é que tu achas que se deve desenvolver nos alunos ?**

**A:**– Atitudes...

**E – Estamos sempre a falar no âmbito desta comunicação intercultural, desta competência de comunicação.**

**A:**– Acho que sobretudo uma atitude de respeito para com o outro tentando eu própria não dar ideias pré-feitas da ... de certas características que podem não ser tão bem aceites por nós portugueses, por exemplo, em relação aos ingleses, que... É o exemplo que me está mais próximo. Depois atitudes ...

**E- Sim, que atitudes, já que tu há um bocado falaste quando estávamos a falar da competência de comunicação intercultural no perfil desse comunicador intercultural tu também falaste das atitudes dele...também achas importante trabalhar isso na sala de aula ?**

**A:**– Sim, sim!

**E- Que *skills*?**

**A:**– anh... *skills*, ler, escrever, ouvir, eu acho que ouvir é em termos de um bom comunicador um bom locutor intercultural, acho que a audição é indispensável.



**E- Que estratégias é que podem ser desenvolvidas ?**

**A:–** Pois aí já serão estratégias mais específicas, os manuais já têm isso tudo ..cassetes que acompanham os livros com falantes nativos a lerem os textos, por exemplo, aah, depois outros diálogos que os alunos têm de completar, se calhar aguça mais essa necessidade de ..

**E – E tu em termos da tua ainda curta experiência profissional daqui para o futuro achas que vais procurar formar para essa competência de comunicação intercultural ?**

**A:–** Eu no ano passado achei que ia ser mais fácil. Quando falávamos da competência de comunicação intercultural e da necessidade de promover esta interculturalidade, achei que ia ser muito mais fácil. Os programas deviam estar muito mais ajustados e funcionar no sentido de ir ao encontro de tudo isso. Agora, é um bocadinho complicado. Se calhar tenho tentado conseguir promover essa capacidade de os alunos ouvirem na minha aula mas se calhar o meu principal objectivo de para fazer isso acaba por não ser tanto promover a tal competência intercultural mas mais promover um bom conhecimento da língua a todos os níveis nos alunos. Se calhar ainda não fiz muito...

**E: Vai ser esse o teu grande objectivo? Promover essa competência linguística?**

**A:–** Não, a partir de uma certa altura acho que não.

**E :Porquê ?**

**A:–** Agora vou tentar ainda consolidar conhecimentos ..depois aah....tenho também que promover uma análise mais aprofundada de textos, que eu ainda não fiz até agora, que realmente também me possam ajudar a fazer isso, quando os alunos estiverem mais preparados para lerem esses textos, para entenderem esses pontos de partida para promover depois uma competência de comunicação intercultural ..

### **2.2.2. Entrevista à professora B**

**E—Então vamos conversar um bocadinho sobre a comunicação intercultural. E primeiro eu gostava de focar contigo alguns dos pontos a que respondeste aqui no Questionário. Em primeiro lugar, os países estrangeiros onde tu residiste ou onde tu estiveste e que foram então quais?**

**B:** Hum, onde eu estive ? Eu estive na Alemanha mas foi em férias.

**E: Quanto tempo?**

**B –** hum...Estive durante um mês. Um mês e três semanas Estive na Inglaterra mas foi uma semana. Depois também visitei o País de Gales, mas foi mesmo de passagem.

**E: Foi só de passagem ? Estiveste lá muito tempo ?**

**B-** No País de Gales só estive um dia.

**E – Foi só mesmo de passagem...hum relativamente às línguas que estudaste ...quais foram ?**

**B –** Estudei francês e inglês e latim.

**E– Hum portanto francês durante sete anos e o resto ?**

**B –** Inglês foi 5 anos e depois na Universidade e latim três anos.

**E: Para além das línguas que estudaste e relativamente às línguas com que mantiveste ou manténs algum contacto, referiste apenas o alemão.**

**B -** Pois eu só referi o alemão porque é assim, eu tenho muita família na Alemanha, tenho uma tia inclusive, que é alemã, portanto não fala português e, durante o tempo que eu estive de férias eu ficava muito tempo sozinha com ela e, de alguma maneira eu tinha que me desenrascar, portanto tive um contacto com a língua mas apenas a nível da oralidade e não de construção da língua e essas coisas, vocabulário e tudo....

**E: anh, e com outras línguas não tiveste nenhum tipo de contacto ? Por exemplo com o Espanhol, não tiveste nenhum contacto?**

**B -** Sim, tive anh estive em Espanha, vou lá muitas vezes

**E– Sim e com outras línguas para além do espanhol?**

**B -** Pronto se entramos por esse campo da música e da televisão... tudo isso talvez o italiano e pouco mais.

**E – Relativamente às línguas que tu reconheces, tu colocaste o inglês com uma competência boa, francês boa alemão boa italiano também, espanhol uma competência suficiente porquê ?**

**B** – Porque se calhar não é uma competência suficientemente boa. É assim: Eu confundo um bocado o italiano e o espanhol se calhar é suficiente nas duas E o russo acho que é...qualquer pessoa reconhece o russo... não é tão difícil assim ... é uma questão de pronúncia não sei... e o chinês também.

**E– As línguas que tu compreendes já reduziste: tens apenas o francês e o inglês**

**B** – Compreender compreender é. São só essas duas.

**E– E o espanhol ?**

**B** – Quer dizer eu compreendo pela semelhança com o português mas .... não tenho assim muita facilidade .

**E – Mas compreendes ?**

**B** – Sim!

**E: Se um espanhol conversar contigo..**

**B** – Acho que sim ...Muita coisa sim.. Não tudo mas ...

**E – E o italiano?**

**B** – Talvez. É que eu o italiano é muito difícil de reconhecer.

**E: Portanto relativamente às línguas que tu falas, inglês e francês ?**

**B** – Sim.

**E– Mas ..**

**B** – Melhor o inglês do que o francês é claro.

**E – Gostavas de aprender o alemão.**

**B** – Gostava... Não sei. Acho que é uma língua muito...Gosto muito Talvez devido ao facto de ter tido mais contacto com essa língua do que com as outras acho que tem uma sonoridade muito bonita e depois se calhar a cultura acho que é bastante interessante mais do que os franceses.

**E – Anh, já que começámos a falar de comunicação intercultural e esta nossa conversa é relacionada com isso, o que é que tu entendes por comunicação intercultural ?**

**B** – O que é que eu entendo ? Anh eu penso que comunicação intercultural será a capacidade de as pessoas comunicarem mesmo sendo de diferentes culturas. Assim em linhas gerais acho que é isso.

**E –Esse tipo de comunicação que finalidade é que para ti pode ter ?**

**B** – Anh muitas. Especialmente no mundo actual em que os povos estão cada vez mais perto é extremamente importante haver uma comunicação intercultural porque para mim comunicação intercultural é exactamente as pessoas serem capazes de descobrirem as culturas umas das outras, e eu penso que isso é essencial especialmente hoje em dia.

**E – Então achas que a escola deve preparar para essa comunicação intercultural ?**

**B –** Sem dúvida. Até porque isso penso que oferece aos alunos uma base não só digamos assim científica de conhecimentos mas também uma base a nível de desenvolvimento pessoal para eles serem capazes de aceitar as outras culturas.

**E – Como é que tu definirias o perfil do comunicador intercultural ? Que capacidades, que conhecimentos, que qualidades, que *skills* é que deve ele ter?**

**B –** Anh um comunicador intercultural penso que deve ter muitas capacidades, em primeiro lugar deve ter essa capacidade que eu acho essencial, já referi, que é o facto de conseguir compreender a diferença de modo a não valorizar nenhuma cultura em especial, compreendê-las todas e aceitá-las como iguais.

**E– Porquê ?**

**B –** No fundo eu penso que elas são iguais e depois é lógico que tem que ter um conhecimento muito científico também de cada uma dessas culturas, de hábitos, costumes e tradições razões dessas tradições, desse hábito....

**E– E essas seriam então as grandes dimensões do perfil de ?**

**B –** Eu penso que sim.

**E– Então com base nisso, o que é que significa ter competência de comunicação intercultural ?**

**B –** Eu... penso que vou praticamente parafrasear o que já disse, penso que é quase tudo isto que eu disse, ter competência de comunicador intercultural é mesmo isso, ser capaz de ...de ...comunicar com as outras culturas de ter um conhecimento suficiente para comunicar .

**E– E quais poderão ser os principais obstáculos para essa comunicação intercultural?**

**B –** Assim de repente...

**E: Por exemplo, tu já viveste situações de comunicação intercultural ?**

**B -** Já, especialmente quando estive na Alemanha.

**E: Ora conta lá algumas situações em concreto....**

**B –** Eu penso que pronto... eu não me lembro assim de nada em concreto mas eu penso que ... quando nós entramos assim... numa cultura que não conhecemos é sempre difícil ...

**E- A cultura ou a língua ?**

**B –** As duas coisas tanto a língua como hábitos desses povos, por vezes queremos dizer coisas ..e não sabemos como dizer..

**E – Então, achas que o grande obstáculo é mesmo o desconhecimento da língua.**

**B –** Eu penso que sim, da língua e não só da língua e de certos aspectos culturais, de certos pormenores que se passam lá que nós não conhecemos.

**E-Como é que se poderão ultrapassar esses obstáculos ?**

**B – Anh..**

**E- Por exemplo tu nessas situações difíceis que referiste como é que fizeste ?**

**B – (risos)**Perguntei ... perguntei às pessoas que conheciam e penso que foi mesmo isso, por tentativas. Fazia muitas perguntas e...

**E- Mas fazias perguntas em alemão?**

**B –** Em português às pessoas, aos meus tios e aos meus primos e à minha tia que é alemã...

**E- E nessas situações em que tiveste que, sozinha, comunicar com a tua tia alemã, sem conhecer o alemão como é que fizeste?**

**B –** Recorri a alguns conhecimentos do inglês. Eu tinha mas a minha tia não tinha assim tantos como isso...anh também desenhei e por gestos ...gestos, a apontar as coisas..

**E- Sim e deu resultado ?**

**B –** Deu e inclusivamente penso que aprendi bastante. Na altura aprendi bastante lembro-me perfeitamente que durante um mês, no fim do mês porque fui obrigada a aprender sozinha eu já sabia imenso mas imensas coisas já era capaz de fazer um telefonema e tudo ...essas coisinhas ... que eu nunca tinha aprendido

**E- Nessas situações ainda, a atitude do outro, da outra pessoa com quem tu estavas a falar foi importante ?**

**B –** Foi muito importante. Por exemplo se eu me esforcei ela também se esforçou. Para tentar perceber o que eu estava a dizer, para tentar ...ir buscar alguma coisa também em português ....

**E – E achas que essa experiência teve reflexos noutras experiências comunicativas?**

**B –** Eu penso que sim. Penso que qualquer coisa ficou ao tentar compreender...

**E –Mas a tua atitude, por exemplo, o teu esforço, noutras experiências de comunicação intercultural que tenhas vivido posteriormente ...**

**B –** Eu penso que se modificou ..porque é assim: eu quando estive na Alemanha tinha 17 anos e eu nunca tinha saído de Portugal sinceramente nunca tinha tido contactos práticos assim mesmo com outras culturas a não ser através da Universidade e penso que teve, a minha atitude e tudo isso penso que se modificou penso que sim....Ajudou-me a ver as coisas de outra maneira.

**E – Como é que tu te sentiste ? Nessas situações em que não dominavas completamente a língua da outra pessoa ? Como é que tu te sentias ?**

**B –** Era complicado. Às vezes sentia-me inútil, sentia que não conseguia queria-me exprimir às vezes queria dizer as coisas e não conseguia e era um bocado complicado. Sentia-me um

bocado mal às vezes irritava até porque eu sabia que a minha tia não tinha culpa porque eu estava sozinha com ela ...

**E – E tinhas que comunicar...e quais foram as tuas principais qualidades que te ajudaram nesses momentos ?**

**B–** É assim : qualidades ? Eu penso que ... a principal qualidade foi a minha tentativa de ... porque eu podia simplesmente ficar calada e não dizer e desistir mas tentei e não tinha o mínimo conhecimento do alemão apesar de tudo... não sabia nada absolutamente nada eu penso que temos sempre que tentar .

**E – Mas já viveste alguma situação em que não tenhas mesmo conseguido? Tu ou a outra pessoa não tenham conseguido comunicar ?**

**B –** Anh.. Não. Sinceramente acho que não.

**E: Outras situações de comunicação intercultural, para além dessa na Alemanha...Por exemplo, quando tu estiveste na Inglaterra, no País de Gales e, por exemplo, em Palma de Maiorca?**

**B –** Em Palma de Maiorca não se pôs muito a questão porque nós estávamos com muitos portugueses, portanto aquilo é muito turístico, portanto está muito adaptado às pessoas que vêm de fora e nós não sentimos essa diferença as diferenças culturais porque está muito adaptado o país.

**E: Mas, por exemplo, na Universidade nunca estiveste em contacto com algum aluno Erasmus, por exemplo? Que viesse do estrangeiro ? Que não soubesse falar a nossa língua ?**

**B –** Tive, tive contacto com duas alunas chinesas. Era quase impossível... elas não percebiam mesmo nada de português. A única maneira era mesmo por gestos e ...assim essas coisas...coisas desse género.

**E– O que é isso de « coisas assim desse género»?**

**B – ( ri)** Era mesmo gestos ...mostrar-lhes os objectos ...Era muito difícil porque era muito diferente. Eu não tinha o mínimo conhecimento da língua delas e elas não conheciam a minha apesar de se esforçarem.

**E– E a nível cultural?**

**B –** Houve, houve um grande esforço .

**E– De ambas as partes ? Teu ? Delas ?**

**B –** De ambas as partes.Tanto da nossa parte como delas também penso que...até mais delas se calhar porque sentiram mais necessidade se calhar pronto.... e elas gostaram imenso..

**E – E já conhecestes alguém que tu consigas dizer que é um bom comunicador**

**intercultural ?**

**B \_ ...**

**E – Alguém que tu possas apontar ...como um bom comunicador intercultural?**

**B –** Assim, de repente...não sinceramente acho que... não sei as pessoas que eu conheci... eu acho que ...não me ocorre....

**E – Mas por exemplo conheces alguém, alguma situação nas pessoas que estiveram contigo no estrangeiro até em que a comunicação não tenha funcionado ? Ou não tenha havido comunicação ? As pessoas não se tenham esforçado ?**

**B –** Os meus pais. Os meus pais estiveram lá não foi comigo mas foi noutra altura.. a minha mãe e o meu pai, por exemplo o meu pai não tentava sequer .. quer dizer a minha mãe ela própria aliás acha que é extremamente .... como pessoa ...os meus pais não se esforçaram ....

**E: Ao nível da escola ..**

**B –** Ainda posso dar outro exemplo, posso?

**E: Força.**

**B –** Posso dar o exemplo, por exemplo de um tio meu que está lá há cerca de vinte anos e pouco ou nada percebe ...talvez... não sei ... não se esforçou pura e simplesmente porque *a priori* como não gosta daquilo não gosta nada dos alemães, não gosta do ambiente está lá porque tem necessidade de estar por isso nem sequer se esforça está lá há muito tempo e aquilo que sabe dizer é mesmo o essencial para se desenrascar ..

**E – Ao nível da escola, como é que tu achas que pode ser formado um locutor pluricultural, plurilingue. Que estratégias é que podem ser utilizadas? Que competências é que devem ser trabalhadas ?**

**B -** Portanto para se formar um locutor plurilingue, em primeiro lugar temos que dar um conhecimento da língua ....do funcionamento da língua...vocabulário. .essas coisas todas e... a partir daí penso que é importante darmos um conhecimento da cultura desses países através de...filmes de revistas de imagens se possível de uma visita de estudo que é muito complicado mas penso que um contacto com situações reais dessas culturas ..conhecer pessoas desses países, hábitos ...

**E – Portanto aí estás a falar de estratégias. Ao nível de competências, que competências é que tu achas que devem ser trabalhadas ?**

**B -** Uma competência linguística ..... e...uma competência intercultural ....e também dar alguma formação a nível do desenvolvimento pessoal que lhe permita compreender ..que há diferenças culturais que têm que ser compreendidas e aceites como iguais penso que isso é essencial porque eu penso que existem muitos preconceitos em relação às outras culturas

especialmente no nosso país eu penso que as pessoas por vezes têm uma certa ideia, preconceito é assim, isto está certo e vemos todas as outras em relação à nossa eu penso que isso tem que ser tratado com os alunos tem que lhes ser explicado que, de facto, não podemos ver as outras coisas em relação a nós mas temos que vê-las como coisas diferentes, iguais mas diferentes.

**E: Portanto, isso relativamente às competências, ao nível das atitudes tu também estavas aí um bocadinho a relacionar então com as atitudes dos alunos perante..**

**B** - Sim...anh...penso que é mesmo isso é essa atitude ....eu penso que.. penso que de alguma maneira é exactamente isto que eu vou dizer é as pessoas por vezes terem uma atitude perante os outros, em relação às outras culturas vêem tudo em relação a nós! Nós é que estamos bem ...eu penso que é essa a atitude que tem que ser trabalhada nós temos que encarar as coisas como sendo exactamente apenas diferentes eu estou a dar muita relevância mas eu penso que isso é essencial e básico para uma competência intercultural .

**E – Na tua formação achas que já foste formada para essa competência intercultural?**

**B** - Fui....Especialmente naquilo que estou a fazer tirei um curso de português e inglês e especialmente na Universidade. Antes da Universidade nem por isso mas na universidade penso que já ....nos alertaram para esses conceitos. Fizemos alguns trabalhos direccionados para isso.

**E.- Lembras-te de algum exemplo concreto?**

**B** - ...Posso falar por exemplo de uma cadeira que nós tivemos...Sociologia, Sociologia da Educação em que os trabalhos que nós fizemos foram mais ou menos relacionados com isso e... fizemos debates inclusive sobre os povos árabes etc...grandes debates que nós tínhamos nas aulas e esses assuntos eram bastante debatidos.

**E – E na tua actividade profissional tu pretendes formar os teus alunos para esta competência de comunicação intercultural ?**

**B** - Sim, sem dúvida.

**E – Quais são os teus grandes objectivos para este ano?**

**B** – Anh ...é tentar passar-lhes um bocado isto de que nós estivemos a falar.. tentar não sei.. os meus alunos são pequenos ...e também não é muito fácil lançar estes assuntos com eles porque não sei se estão ...não posso estar a fazer grandes debates mas mas penso que é possível tentar-lhes ir mostrando certas coisas. Por exemplo quando começámos o ano com em inglês, na parte do inglês, a estudar as diferenças entre Inglaterra, Estados Unidos, etc. e eu levei-lhes bastantes objectos que eu tinha em casa. Levei postais, objectos concretos e reais, etc que trouxe de Inglaterra para eles verem e começarem a ter contacto com essas



culturas ..e ao nível do português lá está ... o facto de eu ter muitos alunos estrangeiros na turma eu vou tentar chamá-los mais vezes para intervirem para eles contarem coisas das terras deles ..

**E: mais alguma coisas que tu queiras acrescentar?**

**B – Não.**

**E – Não? Então resta-me agradecer...**

### **2.2.3.Entrevista à professora C**

E– Então, como nós já tínhamos conversado, eu vou gravar a nossa conversa está bem?

C : Sim, tudo bem

**E – Para começar, eu gostava de completar aqui algumas informações que tu deste quando preenchestes este Questionário, está bem ?**

C : **Hum hum.**

E – Em primeiro lugar, relativamente aos países estrangeiros onde tu já estiveste ou com que tiveste algum tipo de contacto ?

C : - Não tive, o contacto que tenho é com pessoas familiares que estão no estrangeiro e quando vêm cá principalmente franceses .

**E – Hum, hum tu dizes aqui a certa altura que tens família espalhada um bocado por todo o mundo.**

C :. – França, Espanha, América, Canadá principalmente, tenho na Suíça, Luxemburgo, tenho ...

**E: Realmente espalhada por todo o mundo e manténs contacto com todos eles ?**

C :- Anh... quer dizer com os pais, portanto com os meus tios mantenho com os filhos há alguns que eu nem sequer conheço. Vi-os uma ou duas vezes.

**E – Mas nesse contacto com eles vais tendo algum contacto com a língua do país onde eles estão ?**

C :- Sim, sim, sim. Tenho com os meus tios que estão na França. Eles são têm muito a mania de falar só em francês e então ...

**E- O.k. e as línguas que tu estudaste, portanto tu referes o inglês, o francês e o latim. Mas referes-te apenas à escola secundária. Então e a universidade?**

C :- Ah sim ! O inglês .

**E – O inglês ? Só?**

C :- Sim, só.

**E – E o latim, não ?**

C :- Ah sim, o latim no primeiro ano.

**E - Então os dois também na Universidade. Acerca da tua competência nas línguas que tu reconheces tu referes com uma competência boa o inglês, com uma competência suficiente o francês, mais nenhuma língua que tu reconheças ?**



C : – Anh...

**E – Boa, suficiente ou má?**

C : – Muito muito suficiente .

**E – O.k. mais alguma ?**

C :- Não.

**E- O italiano não ?**

C : – Não.

**E – Relativamente às línguas que tu gostavas de aprender ou de conhecer tu falas no russo porquê ?**

C :- Falo do russo porque é ... a Rússia é um país que eu sempre anh gostei que gostaria de conhecer um dia ....por ser por ter sido um dia tão forte.

**E – hum hum.**

C :- Cativa-me!

**E- Portanto é a imagem que tu tens da Rússia que te cativa, é isso ?**

C : – Sim.

**E- A propósito de imagem quando tu falas aqui a palavra alemão sugere-te dificuldades de aprendizagem e também frieza por parte do povo, população, é isso?**

C :- Não é uma questão de racismo.. mas é um povo que ... não sei...se calhar devido às circunstâncias anh tudo o que já se passou não sei não tenho assim muita simpatia por eles.

**E- hum, hum.**

C : – Depois também pelas poucas pessoas que também tenho família na Alemanha e de pessoas que eu conheço ..hum..por exemplo esses meus familiares trouxeram da Alemanha para passar férias cá ainda este ano aconteceu achei-os...assim um tanto ou quanto distantes mais ou menos.... sup..não é uma forma de superioridade que nós, por exemplo portugueses não demonstramos ao estrangeiro.

**E- Relativamente aos portugueses, tu dizes que é uma língua «a palavra português sugere-me dificuldade não só para os alunos de outros países que aprendem o português de raiz mas também para os próprios alunos portugueses.»(lê)**

C : –É, é...É assim, pela pouca experiência que eu tenho ...noto que os nossos alunos têm graves dificuldades na gramática ao nível do funcionamento da língua portanto ao nível do texto, da compreensão e depois também sei de pessoas que por exemplo colegas meus da Erasmus que estiveram cá estes anos todos que eu estive na universidade e que tiveram graves dificuldades a aprender português porque diziam que era muito difícil ...os verbos ...

**E- E associas o português a essas dificuldades do português às dificuldades também do Francês?**

**C :-** Sim, por serem línguas bastante parecidas, bastante similares ao nível de verbos e ...

**E- Então e a palavra inglês, o que é que te sugere?**

**C :-** Receptividade por parte dos alunos, eu, pelo menos, a ideia que tenho é que eles gostam muito de inglês, gostam muito de aprender inglês porque têm um contacto com o inglês todos os dias não só na escola mas na televisão, no cinema, é a língua com que têm mais contacto eu pelo menos era assim. Eu sempre gostei mais do inglês apesar de que, por exemplo, nunca tive diferença nas notas a inglês ou a francês ou ... gostei.. era mesmo uma questão de estar mais em contacto .

**E – Estar mais em contacto portanto isso influenciou o teu gostar mais do inglês do que propriamente outras línguas ?**

**C :-**Sim, sim.

**E- Estávamos aqui também a falar neste Inquérito de comunicação intercultural. O que é que tu entendes por comunicação intercultural ?**

**C :**Comunicação intercultural.... entendo....anh...ora bem...anh...talvez uma relação de ....culturas ..portanto o facto de haver uma...uma relação entre culturas diferentes entre pensares diferentes e maneiras de pensar e ideais diferentes acho que é isso essencialmente

**E- Que finalidades é que esse tipo de comunicação pode ter ?**

**C :** Eu considero esse tipo de comunicação e esse...esses conhecimentos foram-me mais dados a nível de Universidade como uma forma de conhecer os outros, de compreender os outros e de aceitar principalmente a diferença, de aceitar os outros como eles são e não .... nos vemos a nós como...aquilo e aquilo mesmo estou-me a lembrar de um episódio que aconteceu quando eu andava no nono ano, numa aula de História em que a professora de história começou a dizer que, acho que era o hebreu que se escrevia da, portanto da direita para a esquerda e não da esquerda para a direita e eu lembro-me de um comentário infeliz que eu fiz na altura que foi «Que estupidez!» ou assim e foi a primeira vez que uma pessoa me chamou a atenção para o facto de que não é estupidez é assim porque eles são assim, nós somos assim e eles se calhar também pensam que nós é que somos estúpidos por escrever daquela maneira e não é assim uma questão de estupidez é uma questão de serem é uma questão de cultura e acho que ..essa comunicação intercultural é essencial para que as pessoas se entendam para que as pessoas possam. ..compreender

**E- E o que é que é para ti ter competência de comunicação intercultural ?**

**C :-** Para mim, ter competência de comunicação intercultural é principalmente ...conseguir entender as outras pessoas, conseguir entender os outros, a maneira de eles viverem e aceitar ... essa é uma competência intercultural não só falar a língua não só entender mas principalmente aceitar.

**E- Então, o locutor intercultural que características, que qualidades, que capacidades, que atitudes, que *skills* é que o podem definir ?**

**C :-** Anh.... um locutor intercultural deverá ser acima de tudo uma pessoa anh...anh...sei lá...deverá ser uma pessoa acima de tudo.... anh...falta-me uma palavra...anh .....tolerante ...deverá ser uma pessoa tolerante, deve ser uma pessoa anh...capaz de querer conhecer os outros e aceitá-los como eles são anh...pronto principalmente isso.

**E – Estás-te a centrar sobretudo nas atitudes então ?**

**C :-** Sim, quer dizer quando se fala em competência intercultural ....pode-se falar em muitas coisas mas a primeira coisa que me vem à cabeça é ...é exactamente isso...é a cultura é as atitudes é ...o aceitar-se a diferença ...

**E- Tu achas-te uma boa comunicadora intercultural ? Achas que tens esse perfil?**

**C :-** Não sei, se calhar não está assim muito mau principalmente nas aulas de língua estrangeira, quando a pessoa tenta, nós temos que tentar transpor essa interculturalidade para lá anh...penso que não é mas... anh...pronto também não tenho assim muita experiência mas penso que não é assim tão má quanto isso, pelo menos tento passar as ideias de um povo e não dar aqueles clichés tipo que se dava quando eu andava na escola que os ingleses anh..são muito bem comportadinhos os ingleses gostam de fazer isto ou que os ingleses falam bebem sempre chá às cinco da tarde...

**E – Hum hum. Já te confrontaste com situações de comunicação intercultural?**

**C :-** Já .

**E- Exemplos, és capaz de dar algum ?**

**C :** Sim, principalmente com pessoas, anh... alunos de Erasmus japoneses, foi muito engraçado.. anh italianos, este ano morei com italianos, na residência já morei com japoneses, com espanhóis, com polacos...

**E- Como é que vocês conseguiam comunicar já que as competências linguísticas eram completamente diferentes ?**

**C :-** Normalmente falávamos em inglês todos! Anh e depois havia sempre aquela tendência de aprender. Eles mais do que nós porque estão cá estavam cá e tinham necessidade e pronto... era mesmo necessário que eles aprendessem a língua e nós mais por uma questão

de curiosidade mais na brincadeira olha como é que se diz isto como é que se diz aquilo, olha hoje vou fazer frango como é que se diz isso? E eles pronto.. ou seja já me confrontei várias vezes com essa situação porque tenho morado com pessoas de diferentes países ...

**E – Nessas situações, quais foram os principais obstáculos que vocês tiveram ?**

**C :-** Anh, questões de compreensão, fazermos-nos compreender uns aos outros muitas vezes mesmo em inglês porque a maior parte deles sabia um bocadinho de inglês mas não era assim nada de extraordinário ... e ... era mais a compreensão depois muitas vezes recoríamos aos gestos, recoríamos a escrever.....principalmente os japoneses .

**E- E vocês conseguiam comunicar ?**

**C :-** Ah sim! Sempre !

**E- A atitude quer tua, quer da tua parte quer da parte do outro com quem tu comunicavas pareceu-te importante ? Para que de facto conseguissem comunicar?**

**C :-** Sim, tem que haver aquela vontade tem que haver uma temos que notar que a pessoa está interessada se não estiver interessada nota-se imediatamente e uma coisa que se notava muito nestas pessoas eu acho que as pessoas que vão para Erasmus e que vão para países diferentes estudar têm mesmo aquela vontade têm mesmo aquela ... então não vão só porque vão porque lhes apetece conhecer um país novo é mesmo porque têm aquela vontade de conhecer pessoas novas de conhecer uma língua nova e nesse, nessa nessas pessoas que eu conheci nota-se isso.

**E- E tu? Quais são as tuas principais qualidades para conseguir lidar com este género de situações?**

**C :-** Eu normalmente é mesmo de improviso se eles não falam inglês falam francês se eles não falam francês vai vai...eu já cheguei já chegámos a escrever principalmente com os japoneses que era muito difícil para lerem inglês não percebiam muito, francês não sabiam nada e então quando era com eles tinha que ser mesmo a escrever era com gestos, era em português inglês francês tudo junto e depois eles enfiavam para lá o japonês ...nisso não tinha qualquer problemas porque eu gostava muito de comunicar com eles e...

**E- E defeitos teus ? Para lidar com essa situação? Há algum?**

**C :**Hum...assim de repente para lidar com uma situação assim.....não sei talvez o facto de às vezes eu querer falar muito e querer saber muito e não dar se calhar tempo para eles também pensarem para eles ...haver uma comunicação mais bilateral se calhar às vezes anh... tenho uma tendência para falar muito ou um bocado demais e não deixo as outras pessoas falar se calhar.

**E – O que é que tu ganhaste com essas experiências ?**

**C :-** Ah ganhei ...noções que não tinha antes.. ao nível da cultura japonesa, ao nível da cultura anh....polaca...tivemos conversas muito interessantes sobre Auschwitz porque uma menina polaca era de lá ...anh....para além desses conhecimentos todos apreendi algumas palavrinhas que agora assim de repente ...mais mais em japonês porque eles escreviam-nas era assim um bocado ...

**E- Que importância é que isso teve noutras experiências comunicativas que tu tenhas tido mais tarde?**

**C :-** Anh..como foi assim recente, foi assim este ano que passou eu não tive assim grande oportunidade de ver até que ponto é que ....

**E- Por exemplo, eu sei que ainda estamos só a começar ...o ano lectivo não é, mas ao nível das tuas aulas de língua estrangeira ou mesmo de língua materna achas que isso influenciou de alguma maneira ?**

**C :** Influencia na medida em que lá está influencia sempre na medida em que estamos mais abertos à diferença e .... estando mais abertos à diferença é muito mais fácil transparecer fazer transparecer para os alunos ...as diferentes culturas do nosso País e do país cuja língua eles estão a estudar e não só, por exemplo eu tenho miúdas na minha aula de Inglês que são Espanhol.. tenho uma espanhola tenho uma francesa tenho uma venezuelana e isso acaba por ser interessante nós aproveitarmos isso. Quando nós estávamos a aprender como é que se dizia a nacionalidade eu foi quando eu descobri... que os miúdos começaram elas não são portuguesas ! Então há que aproveitar essas coisas também para para lhes também fazer transparecer a ideia.

**E – Achas importante que a escola forme para a para essa comunicação intercultural?**

**C :-** Acho, hoje mais que nunca porque já não vivemos só numa aldeia global vivemos num mundo global e hoje em dia torna-se essencial que isso aconteça... para que haja uma formação não só pessoal e social a nível de valores mas principalmente a nível de dessa tolerância desse conhecimento do outro porque a Europa está a ficar unida e vai ficar com uma moeda vamos poderá um dia e eu não digo que não haja uma língua maioritariamente falada e eu acho que isso é essencial ....

**E- Portanto estás a apontar aí para uma noção de língua franca?**

**C :-** Sim.

**E- Uma língua comum a todos ?**

**C :-** E não, não, não sou totalmente contrária a que isso um dia possa acontecer



**E – Como é que a escola pode formar esse locutor plurilingue e pluricultural? Que estratégias é que podem ser mobilizadas ?**

**C :** Várias. A nível de, por exemplo quando nós estamos a comemorar o Halloween, quando nós comemoramos o St. Valentines Day para falar do inglês, que estou mais dentro do assunto, o Thanks giving e tantas outras coisas já estamos a ... já estamos a trabalhar para isso, porque além da língua estamos-lhe a dar a cultura de um outro país e além disso estamos a ensinar a aprender a respeitá-la. Porque é tão boa como a nossa ou não há uma escala de melhor para culturas.

**E – O.k. Mais alguma coisa que tu queiras acrescentar ?**

**C :**Acho que não.

Anexo n.º 3

**Dossier de questões pedagógicas fornecidas às formandas no  
âmbito da aprendizagem reflexiva de**

## **línguas estrangeiras desconhecidas**

### **Núcleo de estágio de Português-Inglês Aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas alemão e mandarim**

**Objectivo:**

Esta experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras pretende, levando-a a adoptar o ponto de vista do aluno, explorar e analisar diferentes elementos e factores que interagem no ensino/aprendizagem das línguas.

Para tal sugerem-se alguns tópicos de reflexão a desenvolver no seu diário de aprendizagem.

Não se lhe pede que responda obrigatoriamente a todas as questões. Apenas se lhe sugerem alguns tópicos de análise. Pode, portanto, não considerar algumas questões ou inserir outras que julgue pertinentes na sua reflexão.

## **vReflexão prévia**

**Antes de iniciar a sua aprendizagem reflita, no seu diário de aprendizagem, sobre:**

- Que representações tem destas línguas ? E dos povos que as falam ? São representações positivas ou negativas ? A que lhe parece que se devem ? De que forma pensa que o ensino pode contribuir para representações culturais positivas/ negativas ?
- Quais as suas expectativas relativamente a esta aprendizagem ? Pensa que será igual ou diferente de outras experiências de aprendizagem de línguas que já teve? Porquê?
- 
- Pensa que poderá contribuir de alguma forma para a sua formação? Porquê?
- O que gostaria de aprender ?

**v** Após ter iniciado a sua aprendizagem, observe e reflecta sobre:

**► a professora e a metodologia:**

- Como é que organiza:  
o tempo  
o espaço  
os sujeitos e a sua participação na aula  
as actividades de ensino/aprendizagem
- Como é que essas formas de organização se reflectem na aprendizagem dos sujeitos?
- Como transmite os conteúdos : expõe, explica, comenta, exprime opiniões e sentimentos, responde às questões....
- Que competências são trabalhadas? Como ? O que pensa relativamente a esta selecção de competências?
- O que pensa relativamente às actividades/materiais propostos para trabalhar essas competências?
- Qual a proporção de cada tipo de actividades nas aulas : escutar ( professora, gravações, outros..) falar (repetir, responder, colocar questões, traduzir, resumir, exprimir-se livremente, etc.) ler (silenciosamente, em voz alta..) escrever (copiar, traduzir, resumir, ditado, completar transformar, exprimir-se) outros ( mexer-se, desenhar, manipular, mimar, etc.)? O que pensa sobre essa distribuição?
- Como trabalha a professora a competência de aprendizagem? ·O que pensa relativamente a este trabalho? Que repercussões teve/tem no seu auto-conhecimento e na evolução enquanto aprendente desta língua?
- Como avalia: interroga, critica, corrige, aprova... Que feedbacks dá? Qual a importância dessa avaliação para a aprendizagem?
- Como controla o comportamento e ajuda os alunos a criarem uma disciplina favorecedora da sua competência de aprendizagem?

## ► a professora enquanto comunicadora :

Como caracteriza esta professora:

- enquanto comunicadora?
  - Quais são as suas competências de comunicação?
  - Como constrói a comunicação na aula?
  - Que estratégias de comunicação utiliza? Com que grau de sucesso? Como e que língua(s) utiliza?
- em termos pessoais e relacionais?
  - De que forma esta dimensão pessoal se reflecte no processo de ensino/aprendizagem da língua?
- em termos pedagógicos?
  - Quais as suas competências pedagógicas ?
  - Como motiva os alunos? Com que grau de sucesso?
  - Que tipo de desafios lhes lança? Como se posicionam os alunos face a tais desafios?
  - Como os incentiva a participarem na aula?
  - De que modo mobiliza/explora as competências anteriores dos alunos/ o seu repertório linguístico - comunicativo?
  - O que faz para que os alunos partilhem entre si as aprendizagens (estilos, processos, etc.) ? Que negociações realiza?

## ► o aprendente enquanto co-construtor

### ? As estratégias de comunicação

1. Procure responder, de forma espontânea, às questões seguintes, lembrando as suas experiências e sentimentos nas aulas de alemão e centrando a sua atenção sobre a comunicação e a construção de sentido:

1.1 - Nas aulas senti :

	Dificuldade	Facilidade
a)em começar a falar		
b)em perceber o que a professora dizia		
c)em perceber o que as minhas colegas diziam		
d)em responder em alemão ao que me perguntavam		
e)em dizer o que queria em alemão		

1.2 – Senti essas dificuldades porque :

A – não sabia dizer algumas palavras em alemão	
B- não sabia construir frases completas em alemão	
C – não entendia o significado de algumas palavras	
D – tive vergonha de falar em alemão	
E – não me senti à vontade com a professora	
F – não me senti à vontade com as minhas colegas	
G – não sabia nada dos assuntos que foram tratados na aula	
H – não gosto de falar alemão	
I – não gosto da língua alemã	
J - não gosto do povo alemão	
K - estava cansada	
L - estava desmotivada/distraída	
M – as minhas colegas monopolizaram a palavra	
N– outras	
Quais:	

1.3. Quando encontrei dificuldades como as superei ?

1.3.1. Como é que os outros as superaram?

1.4. Como é que o professor me(nos) ajudou a superá-la?

2- Visualize alguns excertos das gravações das aulas de alemão e procure identificar as estratégias de comunicação utilizadas por si e pelas suas colegas, o seu grau de sucesso/insucesso, utilizando para tal a escala de 1 a 5 em que o 1 é o valor mais baixo (insucesso) e 5 o valor mais alto (sucesso absoluto). Identifique, igualmente, a situação em que as utilizou, preenchendo o quadro seguinte:

<b>Estratégia utilizada</b>	<b>Situação</b>	<b>Grau de sucesso</b>
Reduz as frases ao essencial		
Desiste de falar		
Evita utilizar conhecimentos pouco seguros ou difíceis de realizar		
Substitui palavras desconhecidas por outras conhecidas		
Inventa palavras		
Dá uma terminação estrangeira a uma palavra portuguesa		
Traduz literalmente		
Utiliza só o português		
Utiliza só a língua estrangeira		
Utiliza outras línguas estrangeiras. Quais ?		
Ao construí uma frase na língua estrangeira diz apenas uma ou outra palavra em português ou noutra língua estrangeira		
Pede ajuda à professora		
Pede ajuda aos colegas		
Pede aos colegas que digam por ela		
Utiliza a mímica		
Desenha /faz esquemas		
Imita sons		
Utiliza material diverso (Qual?)		

Observações:



3- Visualize, agora, mais alguns excertos das gravações das aulas de alemão e procure identificar as estratégias de comunicação utilizadas pela professora, o seu grau de sucesso/insucesso, utilizando para tal a escala de 1 a 5 em que o 1 é o valor mais baixo (insucesso) e 5 o valor mais alto (sucesso absoluto). Identifique, também, a situação em que a professora as utilizou, preenchendo o quadro seguinte:

<b>Estratégia utilizada</b>	<b>Situação</b>	<b>Grau de sucesso</b>
Preocupa-se em verificar se as alunas estão a perceber		
Não se preocupa se as alunas não estão a perceber		
Utiliza frases curtas		
Desiste de explicar		
Tenta explicar o significado de palavras desconhecidas através do recurso a outras mais simples		
Tenta explicar o significado de palavras desconhecidas através do recurso a palavras de outras línguas (Que línguas?)		
Incentiva as alunas a participarem		
Mostra-se atenta às alunas		
Corrige os erros das alunas de forma simpática		
Repreende as alunas		
Utiliza a mímica		
Faz desenhos/esquemas		
Imita sons		
Utiliza a língua materna		
Utiliza outras línguas (Quais?)		
Ajuda as alunas a dizerem alguma palavra ou frase		
Pede as outras alunas que ajudem uma colega a dizer algo que não sabe		

**OBSERVAÇÕES:**

4. Que estratégias de comunicação utilizou mais ? Que estratégias utilizou menos ? Pode classificá-las segundo uma escala que vá de «estratégias mais úteis» a estratégias menos úteis»?
5. Que relações pode estabelecer entre as conclusões a que chegou e a sua prática profissional ?
- 5.1. Que estratégias recomendaria para o ensino de línguas ?

## **Balanço final**

- ? O que pensa sobre as aulas, tendo em conta aquilo que é como aluno? O que gostaria de ter feito e não fez?
- ? O que significou para si aprender esta língua? O que é que correspondeu às suas expectativas ? O que é que não correspondeu?
- ? O que lhe deu mais prazer? E o que lhe deu menos? Procure justificar.
- ? Que aspectos determinaram a aprendizagem destas línguas?
- ? Em que competências (compreensão oral, escrita; expressão oral, escrita) se sente mais à-vontade?
- ? Como avalia o seu desempenho?
- ? O que efectivamente aprendeu? Relacione com as línguas que domina e com as actividades que foram realizadas.
- ? De que forma a ou as suas experiências de aprendizagem anteriores se repercutiram na forma como aprendeu estas línguas?
- ? Quais foram as suas principais dificuldades/ facilidades no processo de aprendizagem destas línguas?
- ? De que forma procurou ultrapassar as dificuldades? Com que ajudas? Nas facilidades, quais foram as suas estratégias?
- ? Identifique as principais estratégias usadas no seu processo de aprendizagem (cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociais). Relacione-as com os conteúdos e as actividades realizadas.
- ? Detectou, no grupo, diferentes formas de aprendizagem? Explique, procurando relacionar essas formas com os elementos do grupo.
- ? Como caracterizaria a evolução desta situação de aprendizagem (a atitude relativamente à língua, à aprendizagem, às relações inter-pessoais, à capacidade de observação/ reflexão)?
- ? Como se ficou a conhecer melhor como aprendente de línguas? Exemplifique.
- ? Em que actividades teve oportunidade de se auto-conhecer?
- ? Qual o papel do jornal de aprendizagem no processo de auto-observação como aprendente?
- ? Descreva-se rapidamente como aprendente de línguas.

### **Página de diário controlada**

No quadro da sua formação levámos a cabo um plano de formação que incluía as seguintes actividades :

N.º	Tipo de actividade	Conteúdos	Data
1	Comentário	Comunicação - Distâncias	25/09/00
2	Análise de situação	Comunicação intercultural	27/09/00
3	Análise de situações	Obstáculos à comunicação intercultural	18/10/00
4	Comentário de textos	O poder das palavras : os mal-entendidos	8/11/00
5	Reflexão/ Análise de textos	Perfil do comunicador intercultural	22/11/00
6	Análise de situações /documentos	Perfil do comunicador intercultural	3/01/01
7	Análise de entrevistas	O seu próprio perfil do comunicador intercultural	17/01/01
8	Análise de documentos / reflexão	Língua franca	24/01/01
9	Análise de documentos / reflexão	Competência de comunicação e competência de comunicação intercultural	7/02/01
10	Análise de tipologias	Estratégias de comunicação	21/02/01
11	Análise de situações de comunicação	A comunicação intercultural : estratégias; perfil dos sujeitos envolvidos	8/03/01
12	Análise de documento	Estratégias de comunicação (barreiras)	11/04/01
13	Análise de programas	Implicações educativas dos conceitos em análise	26/04/01
14	Análise de plano de unidade de produções dos alunos e de planos de aula	Actividades didácticas visando o desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural	2/05/01
15	Produção de um texto	A competência de comunicação intercultural na escola	9/05/01
16	Reflexão e análise de documentos	Perfil do professor	16/05/01
17	Concepção de actividades didácticas		-----

Em paralelo, foram ainda desenvolvidas as seguintes actividades :

Tipo de actividade	Data
Aprendizagem reflexiva de alemão	De Novembro de 2000 a Janeiro de 2001
Partilha de reflexões / Diários de aprendizagem	4/01/01
Aprendizagem reflexiva de mandarim	De Fevereiro a Abril de 2001
Partilha de reflexões / Diários de aprendizagem	04/04/01

Estas actividades, em termos da minha profissão, fizeram-me pensar que

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Com os meus alunos já fiz algumas coisas que podem ter a ver. Por exemplo: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Achei/ Não achei este projecto de formação importante porque

.....

.....

.....

.....

De entre estas actividades, realço pela sua relevância para a minha actividade profissional, as três seguintes que justifico:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Anexo n.º 4**  
**Módulo de formação**

# **Escola Básica 2 3 de Ílhavo**

**Núcleo de estágio de Português-Inglês  
2000-2001**

## Projecto de formação de Professores

Objectivos gerais	Conteúdos	Estratégias/actividades	Actividades n.º	Datas
<p>Analisar e conceptualizar situações de comunicação plurilingue em termos de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- características</li> <li>- sentidos construídos</li> <li>- perfis e comportamentos dos sujeitos</li> <li>- grau de sucesso</li> </ul> <p>Experimentar situações de comunicação intercultural como forma de tomar consciência de um perfil próprio de comunicador</p>	<p>Comunicação intercultural :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tipos;</li> <li>- conflitos/problemas</li> <li>- estratégias de resolução de problemas</li> <li>- factores de sucesso/insucesso</li> </ul> <p>Competência de comunicação intercultural</p> <p>Perfil do comunicador intercultural</p>	<p>Comentário de textos;</p> <p>Análise de situações, documentos e textos</p> <p>Análise de entrevistas</p> <p>Reflexão</p> <p>Análise de tipologias de estratégias</p>	<p>1-12</p>	<p>25/09/00</p> <p>27/09/00</p> <p>18/10/00</p> <p>8/11/00</p> <p>22/11/00</p> <p>3/01/01</p> <p>17/01/01</p> <p>24/01/01</p> <p>7/02/01</p> <p>21/02/01</p> <p>8/03/01</p> <p>11/04/01</p>
<p>Compreender o papel deste tipo de comunicação na educação linguística dos sujeitos e inferir as suas implicações pedagógico-didácticas e supervisivas</p>	<p>O ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalidades e objectivos</li> <li>- A competência de comunicação intercultural e o perfil do aprendente e do professor de línguas</li> <li>- Perspectivas e implicações pedagógico-didácticas e supervisivas da abordagem da competência de comunicação intercultural</li> <li>- Perfil do professor de língua estrangeira;</li> <li>- Perfil do aprendente de língua estrangeira</li> </ul>	<p>Análise de documentos</p> <p>Análise de planificações didácticas</p> <p>Produção de texto</p>	<p>13-16</p>	<p>26/04/01</p> <p>2/05/01</p> <p>9/05/01</p> <p>16/0/01</p>
<p>Desenvolver atitudes positivas, conhecimento e skills necessários à promoção de um trabalho didáctico orientado para a promoção nos aprendentes de uma competência de comunicação intercultural</p>	<p>Metodologias e estratégias pedagógico-didácticas orientadas para a promoção da competência de comunicação intercultural</p>	<p>Concepção de actividades didácticas</p>	<p>17</p>	<p>23/05/01</p>



## **Nota introdutória**

Optámos por anexar as diferentes actividades exactamente como as apresentámos às formandas o que justifica que, por vezes, uma página apenas contenha uma questão. Nos seminários de formação, seguimos tal metodologia, uma vez que, muitas vezes, a questão seguinte continha já algumas linhas orientadoras da reflexão. Pretendíamos, assim, que, num primeiro momento, a reflexão das formandas fosse espontânea e não influenciada.

As actividades foram realizadas de acordo com o calendário anterior e videogravadas, para o que foi solicitada a autorização das formandas.

## Actividade 1

Leia a seguinte afirmação de Irene Fonseca :

"Quando chega à escola o aluno já sabe falar a sua língua materna, mas não tem ainda uma cabal posse activa dessa língua, entendida como capacidade de inserção e participação activa e actuante numa comunidade linguística e cultural."

(Fonseca, I., 1994, *Gramática e Pragmática - estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*, Porto, Porto Editora, pag. 175)

1. Concorda com ela? Discuta-a e justifique a sua opinião.

2 . A autora, no mesmo excerto, fundamenta do seguinte modo a afirmação precedente:

"Comunicar não é apenas transmitir informação, é sobretudo criar comunidade, vencer distâncias"

*(idem)*

2.1. Que distâncias podem estar aqui em causa? Liste-as e procure exemplificá-las com situações de comunicação concretas.

3. Confronte agora a sua listagem com a proposta pela autora:

"Comunicar não é apenas transmitir informação, é sobretudo criar comunidade, vencer distâncias: a distância comunicativa até ao Outro, a distância física no tempo e no espaço, a distância cognitiva até ao real, a distância social em relação a um estatuto socioculturalmente prestigiado, a distância cultural, a distância histórica".

*(idem)*

3.1.Em que convergem e/ou diferem?

3.2.Procure agora dar exemplos de situações concretas de comunicação para aquelas distâncias que não considerou em 2, caso existam.

## Actividade 2

O seguinte extracto do *Cavaleiro da Dinamarca* da escritora Sophia de Mello Breyner traz-nos uma situação onde dois sujeitos, situados em universos distintos, procuram, sem o conseguir, vencer as distâncias que os separam.

### 1. Leia o extracto.

«Na longa praia de areia branca e fina um pequeno grupo de negros espreitava o navio. Então o capitão resolveu mandar a terra dois batéis com homens para que tentassem estabelecer contacto com os africanos. Mas logo que os batéis tocaram a areia os negros fugiram e desapareceram no arvoredor.

- Talvez tenham tido medo por ver que nos somos muitos e eles são poucos - disse um português chamado Pero Dias -.

E pediu aos seus companheiros que lhe deixassem um batel e embarcassem todos no outro e se afastassem da praia. Mas os companheiros acharam este plano tão arriscado que não o quiseram aceitar. Porém, Pero Dias insistiu tanto que eles acabaram por fazer como ele pedia e remaram para o largo.

O português mal ficou sozinho caminhou até meio da praia e ali colocou panos coloridos que tinham trazido como presente. Depois recuou até à orla do mar, encostou-se ao batel que ficara e esperou. Ao cabo de algum tempo saiu da floresta um homem que trazia na mão uma lança longa e fina e avançava negro e nu na claridade da praia. Avançava passo por passo, lentamente, vigiando os gestos do homem branco que junto do batel continuava imóvel. Quando chegou perto dos panos parou e examinou em alvoroço a oferta. Depois ergueu a cabeça, encarou o português e sorriu. Este sorriu também e avançou uns passos. Houve uma pequena pausa. Depois, num acordo mútuo, os dois homens, sorrindo, caminharam ao encontro um do outro. Quando entre eles ficaram só a sete passos de distância, pararam.

- Quero paz contigo - disse o branco na sua língua .

- Quero paz contigo - disse o branco em árabe. O negro sorriu e respondeu três palavras desconhecidas.

O negro tomou a sorrir e tomou a repetir as palavras ininteligíveis.

- Quero paz contigo - disse o branco em berbere. O negro sorriu de novo e mais uma vez respondeu as três palavras exóticas. Então Pero Dias começou a falar por gestos. Fez o gesto de beber e o negro apontou-lhe a floresta. Fez o gesto de comer e o negro apontou-lhe a floresta. Com um gesto de convite o marinheiro apontou o seu batel.

Mas o negro sacudiu a cabeça e recuou um passo. Vendo-o retraindo-se o português, para voltar a estabelecer a confiança, começou a cantar e a dançar. O outro, em grandes saltos, cantos e risos, seguiu o seu exemplo. Em frente um do outro bailaram algum tempo. Mas no ardor do baile e da mímica Pero Dias ergueu no ar a sua espada, que faiscou ao sol. O brilho assustou o nativo, que deu um pulo

para trás e estremeceu. Pero Dias fez um gesto para o sossegar. Mas o outro começou a fugir, e o navegador precipitou-se no seu encalce e agarrou-o por um braço. Vendo-se preso, o negro principiou a debater-se, primeiro em susto, depois em fúria. Com gritos roucos e sílabas guturais respondia às palavras e aos gestos que o tentavam apaziguar. Ao longe, no mar, os companheiros de Pero Dias avistaram a luta e principiaram a remar para a praia.

O negro viu-os aproximarem-se, julgou-se cercado e perdido e apontou a sua lança. Pero Dias com a espada tentou aparar o golpe mas ambos caíram trespassados.

Os portugueses saltaram do batel e correram para os corpos estendidos. Do peito do negro e do branco corriam dois fios de sangue.

- Olhem - disse um moço -, o sangue deles é exactamente da mesma cor.

De bordo veio o capitão com mais gente e todos durante uma hora choraram o triste combate.»

(Sophia de Mello Breyner Andresen (1995), *Cavaleiro da Dinamarca*, Porto : Figueirinhas, 39ª edição, pp 53-56)

2. Elabore uma lista de palavras que possam caracterizar este tipo de encontro comunicativo.

3. Registe outras situações de comunicação intercultural, conseguidas ou não, que tenha vivenciado, observado ou lido.

### **Actividade 3**

Na actividade anterior listou, provavelmente, o termo "barreira", "obstáculo" ou "conflito".

1. Identifique alguns obstáculos que possam estar presentes na comunicação intercultural.

2. Observe as situações seguintes e identifique os obstáculos à construção de um encontro comunicativo de sucesso que neles encontra. Identifique, igualmente, os obstáculos presentes no extracto do *Cavaleiro da Dinamarca* que leu na actividade anterior.

### **2.1.- "Rive gauche: il existe encore des privilèges que nul ne souhaite abolir"**

Este slogan publicitário datado de 1992 diz respeito ao cartão de crédito da cadeia comercial "Le Bon Marché" instalada na Rive Gauche em Paris e acompanha uma imagem de uma mulher elegante, com um diadema no cabelo, segurando o cartão de crédito e olhando directamente para o leitor.

Como foi lido este anúncio por professores de francês não franceses?

a) professores de francês americanos: o privilégio referia-se apenas àquilo que se pode comprar com um cartão de crédito, se se tem dinheiro (alusão à sociedade de consumo).

b) professores de francês alemães: privilégio é aquilo que pode ser adquirido através de trabalho meritório, a justa recompensa pelos serviços prestados numa sociedade orientada para a performance. Se se pode comprar coisas no Bon Marché é porque se serviu a sociedade com mérito.

( Nota: Para um cidadão francês, há neste anúncio publicitário uma clara alusão à noite de 4 de Agosto de 1789 (abolição dos direitos da nobreza, no quadro da revolução francesa que instaurou os princípios de fraternidade; igualdade e liberdade. A simples menção à margem esquerda do Sena invoca igualmente o Quartier Latin com as suas demonstrações do Maio de 68 pela justiça social e as lutas pelos direitos civis).

Adaptado de Jandt, F.E. (1995) *Intercultural communication – an introduction*, Thousand Oaks : Sage Publications

### **2.2- Partilha à mesa**

A seguinte história foi-nos contada por uma mestrande de Didáctica de Línguas da Universidade de Aveiro: tendo sido convidada para um jantar em família num meio rural, foi confrontada à mesa com uma única travessa onde se encontrava a comida e um garfo distribuído a cada um dos mensais. Estranhando aquela forma de comportamento à mesa solicitou um prato e um faca antes de começar o jantar. Nunca mais foi convidada.



### **2.3 FRACTURED ENGLISH**

**In a Tokyo hotel:** Is forbidden to steal hotel towels please. If you are not a person to do such things please not to read notice.

**In a Bucharest hotel:** The lift is being fixed for the next day. During that time we regret that you will be unbearable.

**In a Leipzig elevator:** Do not enter the lift backwards, and only when lit up.

**In a Belgrade hotel elevator :**To move the cabin, push button for -wishing floor. If the cabin should enter more persons, each one should press a number of wishing floor. Driving is then going alphabetically by national order.

**In a Paris hotel elevator:** Please leave your values at the front desk.

**In a hotel in Athens:** Visitors are expected to complain at the office between the hours of 9 and 11 AM daily.

**In a Yugoslavian hotel:** The flattering of underwear with pleasure is the job of the chambermaid.

**In a Japanese hotel:** You are invited to take advantage of the chambermaid.

**In a lobby of a Moscow hotel across from the Russian Orthodox Monastery :** You are "welcome to visit the cemetery where famous Russian and Soviet composers, artists and writers are buried daily except Thursday.

**In an Austrian hotel catering to skiers :** Not to perambulate the corridors in the hours of repose in the boots of ascension.

**On the menu of a Swiss restaurant:** Our wine leaves you with nothing to hope for.

**Outside a Hong Kong tailor shop:** Ladies may have a fit upstairs.

**In a Bangkok dry cleaner's:** Drop your trousers here for best results.

**In a Rhodes tailor shop:** Order your summers suit. Because is big rush we will execute customers in strict rotation.

**A sign posted in Germany's Black Forest:** It is strictly forbidden on our black forest camping site that people of different sex, for instance, men and women, live together in one tent unless they are married with each other for that purpose.

**In a Zurich hotel:** Because of the impropriety of entertaining guests of the opposite sex in the bedroom, it is suggested that the lobby be used for this purpose.

**In an advertisement by a Hong Kong dentist:** Teeth extracted by the latest Methodists.

**In a Rome laundry:** Ladies, leave your clothes here and spend the afternoon having a good time.

**In a Czech tourist agency:** Take one of our horse driven city tours we guarantee no miscarriages.

*In Carroll, J. (1990) «A specialist in women and other diseases» San Francisco Chronicle, July 30, 1990, pp10  
citado por Jandt, Fred. E. (1995) *Intercultural communication - an introduction*, Thousand Oaks: Sage, pp113*

3. Refira história que conheça ou tenha experienciado que exemplifiquem estes obstáculos

## Actividade 4

### 1- «Há palavras que matam» (Daniel Pennac)

1.1 . Concorda com esta afirmação? Discuta-a, relacionando-a com as situações atrás evocadas.

1.2 . A frase de Daniel Pennac evoca o poder da linguagem. Outros autores, poetas, filósofos, cientistas, reflectiram sobre este misterioso desígnio da linguagem.

1.2.1.Leia, por exemplo, os seguintes textos. Concorda com eles? Discuta-os:

#### **Texto A - Há Palavras que nos Beijam**

Há palavras que nos beijam  
Como se tivessem boca.  
Palavras de amor, de esperança,  
De imenso amor, de esperança louca.  
Palavras nuas que beijas  
Quando a noite perde o rosto;  
Palavras que se recusam  
Aos muros do teu desgosto.  
De repente coloridas  
Entre palavras sem cor,  
Esperadas inesperadas  
Como a poesia ou o amor.  
(O nome de quem se ama  
Letra a letra revelado  
No mármore distraído  
No papel abandonado)  
Palavras que nos transportam  
Aonde a noite é mais forte,  
Ao silêncio dos amantes  
Abraçados contra a morte.

Alexandre O'Neill, *Poesias Completas 1951-1983*, Lisboa:Imprensa Nacional-Casa da Moeda

### **Texto B - As palavras**

São como um cristal,  
As palavras,  
Algumas, um punhal,  
um incêndio.  
Outras, orvalho apenas.  
Secretas vêm, cheias de memória.  
Inseguras navegam:  
barcos ou beijos,  
as águas estremecem.  
Desamparadas, inocentes,  
leves.  
Tecidas são de luz  
e são a noite.  
E mesmo pálidas  
verdes paraísos lembram ainda.  
Quem as escuta? Quem  
as recolhe, assim,  
cruéis, desfeitas,  
nas suas conchas puras?

Eugénio de Andrade. *Antologia Breve*. Col Duas Horas de Leitura/13. Ed. Inova

### **Texto C - VALOR DAS PALAVRAS**

Há palavras que fazem bater mais depressa o coração - todas as palavras - umas mais do que outras, qualquer mais do que todas. Conforme os lugares e as posições das palavras. Segundo o lado de onde se ouvem - do lado do Sol ou do lado onde não dá o Sol.  
Cada palavra é um pedaço de Universo. Um pedaço que faz falta ao universo.  
Todas as palavras juntas formam o Universo.  
As palavras querem estar nos seus lugares.

Almada Negreiros *A Invenção do Dia Claro* Colares Editores

### **Texto D - AS PALAVRAS VIAJAM...**

Os pássaros, os homens e as palavras emigram. Você que, como médico e filósofo, escreve com um bisturi sobre comunicação, certamente sabe que nas margens dos rios africanos dos antigos territórios franceses e belgas, os indígenas usam palavras portuguesas, incrustadas nos seus dialectos, e com elas exprimem coisas triviais. No Ruanda-Urundi, onde hoje encontramos dois países, «sanduku» quer dizer caixa e a palavra chegou até lá vinda da Rússia, onde significa baú. Durante uma epidemia, o povo de Lisboa, quando saía para o trabalho, enfiava no

bandulho duas ou três bagaceiras para matar o micróbio. Logo se ligou o gesto à refeição matinal e Angola passou a tratar o desjejum de mata-bicho, dinamizando a imagem com o verbo matabichar. E os africanos do lado do Congo, para quem gratificação em Francês era «pourboire», associaram a ideia de beber à de matar o micróbio e, como para beber era preciso dinheiro, chamaram a gratificação de «mata-biche» (para beber = «pourboire»).

E assim as palavras e as frases se modificam, viajam, flutuam, são coisas vivas, tropeçam às vezes, confundem os homens quando são abstractas. E as velhas expressões atravessam o mar e ganham tonalidades tão novas que os gramáticos se insurgem e só os estilísticos compreendem. «Meteu os pés pelas mãos» tem sentido no Brasil, mas a juventude realiza-se melhor dizendo «enrolou-se todinho» e agora a expressão já é mais condensada: - «enchouridou-se» ou «embaranhou-se». Condensar as ideias é indispensável para que a comunicação não se dilua e as pessoas não fiquem «enchouricadas», não é verdade?

Sidónio Muralha, *A caminhada - livro de vivências*

### **Texto E - As palavras**

As palavras são boas. As palavras são más. As palavras ofendem. As palavras pedem desculpa. As palavras queimam. As palavras acariciam. As palavras são dadas, trocadas, oferecidas, vendidas e inventadas. As palavras estão ausentes. Algumas palavras sugam-nos, não nos largam: são como carraças: vêm nos livros, nos jornais, nos «slogans» publicitários, nas legendas dos filmes, nas cartas e nos cartazes. As palavras aconselham. sugerem, insinuem, ordenam, impõem, segregam, eliminam. São melífluas ou azedas. O mundo gira sobre palavras lubrificadas com óleo de paciência. Os cérebros estão cheios de palavras que vivem em boa paz com as suas contrárias e inimigas. Por isso as pessoas fazem o contrário do que pensam, julgando pensar o que fazem. Há muitas palavras.

José Saramago

2 Conhece outros textos onde esta questão esteja presente ? Selecciona-os.

3 Leia o texto seguinte, onde a autora pretendeu apresentar alguns exemplos, provenientes da história das sociedades, das relações que se instituem entre Homem, Poder e Linguagem.

(...), a Língua manifesta-se também como poder político pelo enfoque que múltiplas nações têm colocado ao longo dos tempos na expansão e afirmação oficial das suas línguas nacionais, em detrimento de dialectos e falares, reprimidos pelo Estado pelo perigo de divisão interna que representam, pois, como regista Bourdieu,

*«A língua oficial tem parte com o Estado. E isto tanto na sua génese como nos seus usos sociais. E no processo de constituição do Estado que se criam as condições de constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória nas ocasiões oficiais e nos espaços oficiais (Escola, administrações públicas, instituições políticas, etc.), essa língua do Estado toma-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objectivamente medidas.»* (1982-1998: 25).

A expansão da língua latina no Império Romano é bem exemplo disso, pois que, ao acompanhar o alargamento e a definição das fronteiras do Império, serviu um duplo propósito: por um lado, ajudar à instituição do poder político nas novas terras, pela unificação dos povos numa só língua, num só poder, e, por outro, à imposição e afirmação da cultura latina.

Os mesmos objectivos regeram e regem, de resto, os procedimentos das nações colonizadoras, que, na senda de uma subjugação dos povos colonizados, encontram mecanismos de divulgação da sua língua, da sua cultura, dos seus hábitos, crenças e valores, num processo tendencialmente aculturante para os povos colonizados, que não encontram estratégias de afirmação das suas próprias identidades linguísticas, culturais e religiosas. Cria-se institutos de divulgação da língua nas colónias, institui-se o uso da nova língua nos lugares públicos, impõe-se-a nos currículos escolares. E a Língua vai cumprindo assim o seu papel de fonte e instrumento de poder nas mãos dos mais poderosos. Não que as línguas "subjugadas" não procurem encontrar também os seus mecanismos de

sobrevivência, mas, frequentemente, como de resto no reino animal, impera e vinga a lei do mais fone.

Exemplos deste fenómeno de afirmação linguística, que funciona como factor unificador de um povo, são também os de instituição de línguas oficiais, de que países como a França, a antiga URSS, a Espanha, Angola, Moçambique, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe dão exemplo. (..) Muitos exemplos semelhantes encontramos pelas nações do mundo, e isto porque, como afirma Hagège, *«l'unité de la langue interesse le pouvoir. La variation l'incommode: celles des modes de dire, qui déjà fait obstacle aux parcours de l'argent, est aussi celle des modes de penser.»* (1985: 270).

Mas, a Língua também se institui como instrumento de Poder a outros níveis. Pelos tempos, o Homem foi conferindo poderes simbólicos, sobrenaturais, institucionais..., à Língua(...)

De facto, e, como reconhece Benveniste, *«L 'homme a toujours senti - et les poètes ont souvent chanié - le pouvoir fondateur du langage, qui instaure une réalité imaginaire, anime les choses inertes, fait voir ce qui n'est pas encore, ramène ici ce qui a disparu.»* (1966: 25).

Mas a Língua constitui-se também muito cedo como fonte de Poder por ser prova de conhecimento, meio de acesso a este e factor da sua própria construção. Desde tempos remotos, os oráculos tomaram na sua mão o poder de adivinhar e predizer o futuro e difundiram-se, de tal modo, que, nos dias de hoje, assumem as mais variadas formas e conquistam cada vez mais espaço.(...)

Para o Homem, a Língua institui-se, assim, como meio de acesso ao conhecimento e como prova de conhecimento, pela leitura e pela escrita, pela fala e pela escuta, num processo dialógico de troca de saberes, que o enriquece como Homem e que lhe dá Poder sobre os outros homens com menos saber.

E, de resto, não dá também o domínio de uma língua um acesso mais facilitado a outras línguas e, em consequência, um acesso mais rápido e eficaz a outros saberes? É neste pressuposto que parecem assentar os estudos sobre a intercompreensão em contextos de aprendizagem das línguas e de formação de professores de línguas, tal como o projecto ILTE ("A intercompreensão em contextos de formação de professores"), cuja finalidade é:

*«formar professores de línguas de modo a torná-los capazes de explorar a intercompreensão entre línguas no processo de ensino aprendizagem de uma nova língua, desenvolvendo nos mesmos a consciência da importância de explorar o potencial linguístico-comunicativo e de aprendizagem dos alunos.» (Andrade et al, 1999: 19).*

Não parece, pois, haver grandes dúvidas de que a falta de domínio da língua, particularmente da Língua Materna, tende a votar o Homem à solidão, à ignorância, ao desenraizamento social. Face a uma tal ameaça, fez-se imperioso o combate ao analfabetismo. As sociedades encontraram meios, defesas: expandiram a escolaridade obrigatória e os níveis de escolaridade, impregnaram os currículos escolares de áreas de saber e introduziram nestas o estudo obrigatório, contínuo e prolongado no tempo, da Língua Materna e das Línguas Estrangeiras, consideradas de maior impacto no acesso ao saber e ao poder entre povos, estenderam os conteúdos e os objectivos curriculares. E o Homem, desde cedo, vai sendo escolarizado, porque tal se crê como fundamental para a sua afirmação pessoal e social, para um melhor e mais rápido acesso ao emprego, um melhor nível salarial e um consequente benefício da qualidade da sua vida, garante de um sucesso pessoal, profissional e social que se pretende crescente, pois, como refere:

*«Não é por acaso que um dos indicadores para avaliar o desenvolvimento de um país é a taxa de analfabetismo; que o não domínio do código oral do país de acolhimento remete os imigrantes para empregos não diferenciados e, por isso, com pior remuneração; e que a queixa mais/requente dos professores ao referirem o insucesso escolar é a de que as crianças "falam mal" e/ou não sabem ler.» (1995: 199).*

A este propósito, Ana Benavente publicou, em 1996, os resultados de um estudo que desenvolveu sobre o estado da literacia em Portugal que deixaram perplexa a opinião pública portuguesa e instauraram um certo mal estar entre os responsáveis pelo governo da nação, ao denunciar que cerca de 600 mil Portugueses eram incapazes de identificar uma palavra sequer ou de realizar qualquer cálculo, por mais simples que fosse; cerca de 2,3 milhões eram incapazes de associar palavras escritas ou de encadear duas operações aritméticas simples, e cerca de 2 milhões eram incapazes de seleccionar e organizar informação,

relacionar ideias de um texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar. Resultados deveras preocupantes num país com ambições europeizantes e civilizacionais e em busca de uma maior afirmação junto de outros países.

*In Mira Leal, Suzana da Conceição Miranda Silva (2000), O exercício de poder pela linguagem na aula de língua materna . Um projecto de formação com professores-estagiários de Português –*  
Dissertação de Mestrado em Supervisão, Aveiro:Universidade de Aveiro

3.1 - Que resposta dá à questão sublinhada?

3.2- Que implicações pode ter esta reflexão quanto às finalidades do ensino/aprendizagem das línguas na escola e ao papel do respectivo professor?



## **Actividade 5**

Concentre-se agora nos sujeitos actores da comunicação intercultural.

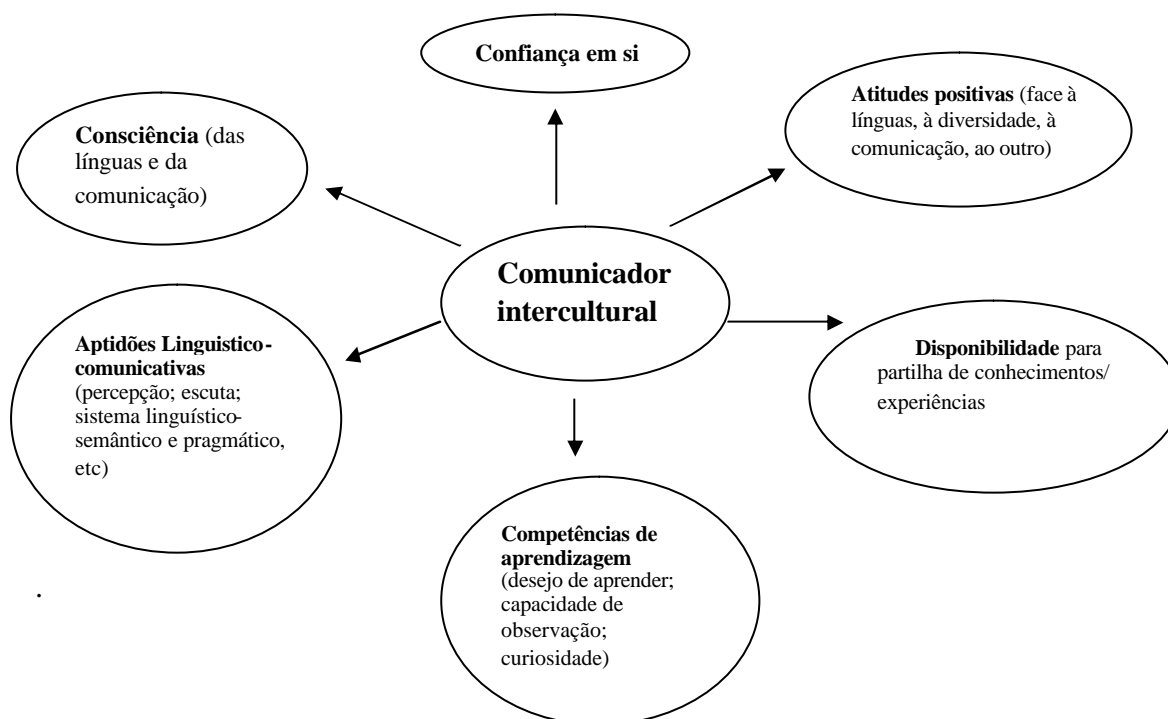
1. Que qualidades devem possuir para conseguir vencer as distâncias que os separam dos interlocutores?

2. Organize tais qualidades em dimensões de um perfil. Acrescente outras, se necessário.

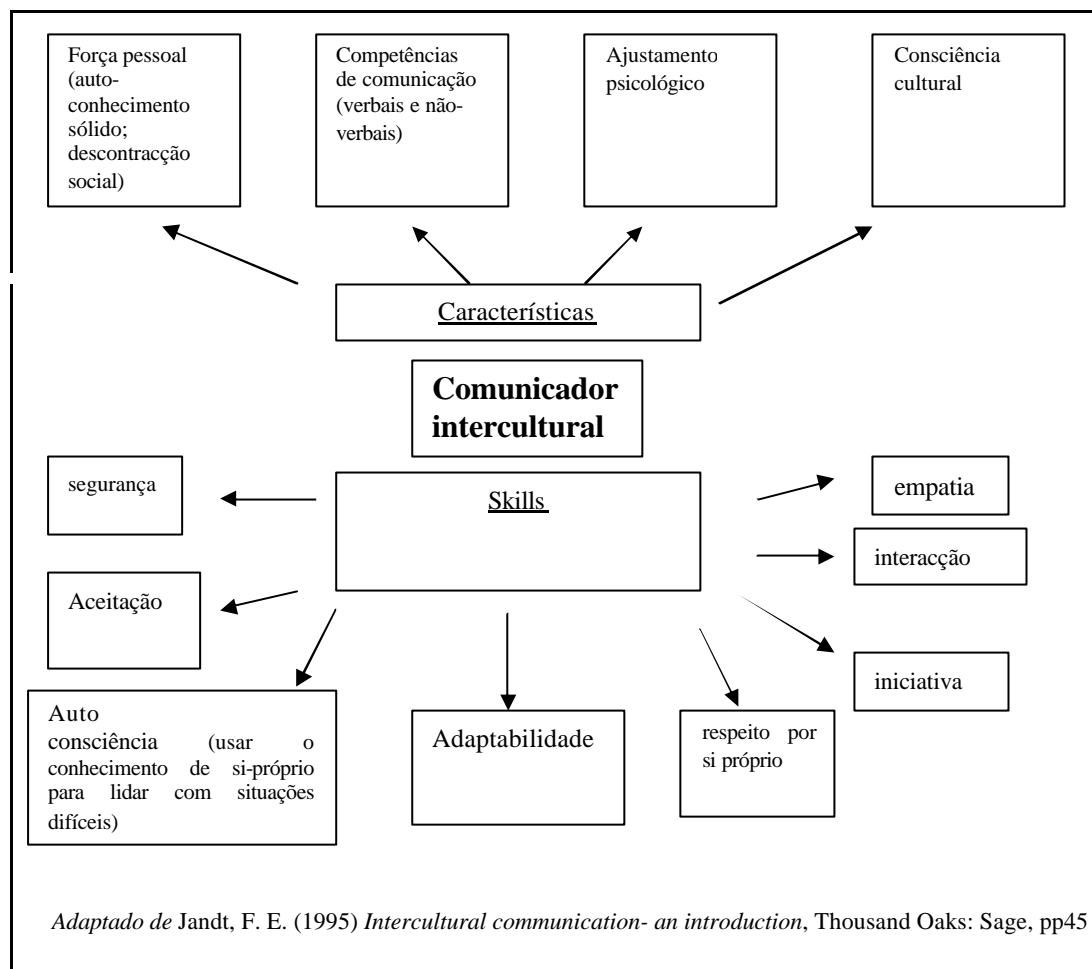
3. Ilustre-as agora, utilizando as situações de comunicação que identificou na actividade 3 ou recordando outras.

4. Compare o seu perfil de locutor intercultural com o proposto pelos autores que seguem.  
Em que coincidem e em que diferem? Se considerar pertinente, reveja o perfil que elaborou.

#### **PERFIL DO COMUNICADOR INTERCULTURAL: COMPETÊNCIAS**



Adaptado de Candelier, M. (1999) L'éveil aux langues à l'école – une approche pour vivre et découvrir les langues autrement – recueil de textes accompagnant le projet Socrates "Evlang" – documento policopiado



	<b>Skills</b> Interpretar e relacionar (Saber compreender)	
<b>Conhecimento</b> de si e do outro; da interacção individual e societal (saberes)	<b>Educação</b> Consciência cultural crítica (Saber envolver-se)	<b>Atitudes</b> Relativização (saber ser)
	<b>Skills</b> Descoberta e/ou de interacção (saber aprender/fazer)	

*Adaptado de Byram, M. (1997) Teaching and assessing intercultural communicative competence, Clevedon: Multilingual Matters, pp34*

## Actividade 6

1. Observe os seguintes documentos:

- "Pesadelo cor-de-rosa", início quando o personagem se define como "perfeito europeu" (minutos 1:08 a 2:10)



in Hermoso, A . G. «La intercomprensión : una revolución en el arte de entenderse» *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, nº 21

- Extracto de *A Correspondência de Fradique Mendes* de Eça de Queirós:

(...)O que tornava estas viagens tão fecundas como ensino era a sua rápida e carinhosa simpatia por todos os povos. Nunca visitou países à maneira do detestável *touriste* francês para notar de alto e pecamente «os defeitos»—isto é, as divergências desse tipo de civilização mediano e genérico donde saía e que preferia. Fradique amava logo os costumes, as ideias, os preconceitos dos homens que o cercavam: e, fundindo-se com eles no seu modo de pensar e de sentir, recebia uma lição directa e viva *de cada sociedade* em que mergulhava. Este eficaz preceito — «em Roma sê romano» — tão fácil e doce de cumprir em Roma, entre as vinhas da colina Célia e as águas sussurrantes da Fonte Paulina, cumpria-o ele gostosamente trilhando com as alpercatas rotas os desfiladeiros do Himalaia. E estava tão homogeneamente numa cervejaria filosófica da Alemanha, aprofundando o Absoluto entre professores de Tubingen — como numa aringa africana da terra dos Matabeles, comparando os méritos da carabina «Express» e da carabina «Winchester», entre caçadores de elefantes.

In Eça de Queirós, *A correspondência de Fradique Mendes*, Lisboa : Edições Livros do Brasil, nº 7, pp 77-78

1. Analise o perfil de locutor intercultural dos sujeitos envolvidos nas situações apresentadas.
2. Reveja as suas conclusões na actividade 5

### **Actividade 7**

1. Tendo em conta o perfil de comunicador intercultural, observe-se a si mesmo e àqueles que o rodeiam. Leia excertos da transcrição da entrevista que lhe foi feita pela sua supervisora no início da sua formação.

1.1. Faça uma análise de conteúdo da entrevista, utilizando como categorias o perfil de locutor intercultural que elaborou.

1.2. Que conclui? Organize as dimensões do seu próprio perfil num continuum de «muito satisfatório» a «nada satisfatório»

2. Identifique 2 sujeitos que conheça, diferenciados, ricos em experiências multiculturais, e faça-lhes essa mesma entrevista. Grave-a e reflecta sobre os dados obtidos.

**Entrevista n.º1 – Professora A**

**E – Olha, nós vamos completar um bocadinho os dados que tu deste aqui neste Questionário, tu dizes que ... países estrangeiros onde tu estiveste? Estiveste em Itália não foi?**

**A:** Sim, estive em Itália .

**E- Em férias?**

**A:** Sim, estive lá uma semana depois estive também em França. Foi uma viagem que fiz e estive também em Londres numa viagem de finalistas .

**E – Portanto estiveste em França, em Itália e em Londres e que tal foi a experiência?**

**A:** Adorei! Itália foi qualquer coisa de magnífico! Londres nessa altura, foi no 12º ano já estava a pensar em vir para este curso e também foi acabou por ser diferente mas também foi muito bom.

**E- Relativamente às línguas que tu estudaste, quais foram ?**

**A:**– Na escola, o inglês, o francês e o alemão, estudei no Instituto de Alemão.

**E – Anh portanto o inglês e o francês foram aonde ?**

**A:** – Foi na escola.

**E – E o alemão ?**

**A:**– O alemão foi no 12º ano como eu tinha um horário não muito bom, porque já surgia a possibilidade de tentar mais possibilidades de emprego com o curso de que eu possivelmente viesse a tirar, e depois nesses furos que eu tinha no horário fui para a Royal School of Languages estudar alemão, mas acabei por nunca conseguir fazer ...

**E – Porquê ?**

**A:**– – Porque era o 12º ano um ano difícil e eu também estava longe de casa tinha que ir e vir todos os dias acabava por estar muito cansada até já para estudar para as disciplinas que tinha quanto mais para o alemão.

**E – E, portanto relativamente a este ponto das línguas com que tiveste algum contacto no fundo foram aquelas, não é ?**

**A:**– – Sim, sim, sim.

**E – Portanto o francês...**

**A:** O francês, o inglês, e o alemão .

**E – E também estiveste a aprender tetum ..**

**A:**– ( risos ) Comecei...

**E – Porquê ?**

**A:**– – Porque eu estou a pensar no futuro vir a ... dar aulas noutro país ..tinha pensado antes em África ..Cabo Verde ..Angola.. e depois começou a desenrolar-se mais precipitadamente esta situação de Timor ...começou-se a ...surgiu a possibilidade de eu tirar um curso de tetum e fiquei interessadíssima mas depois não tive tempo..

**E – Então a quantas aulas de tetum é que tu foste ?**

**A:**– – Três ...fui a três aulas.

**E- Relativamente às línguas que tu reconheces ?**

A:- –As línguas que eu reconheço ....anh aí acaba por ser um bocadinho uma intuição portanto aquelas que estudei acabo por reconhecer bastante bem anh depois as outras ...

**E- Por exemplo, aqui nas línguas que reconheces colocaste apenas o alemão com uma competência reduzida, porque é que tu não colocaste as outras ?**

A:- – As outras quais ?

**E – O francês, o inglês, o italiano....?Também as reconheces ?**

A:- – Também as reconheço, exacto, pensei que se excluía por ali as ter colocado.

**E – Hum, um, mas compreende ali e aqui reconhece.**

A:- – Exacto, então nesse caso poria também..

**E – ...as outras, exacto. Então e relativamente ao inglês, com que tipo de competência?**

A:- – Boa.

**E – Francês?**

A:- anh..francês suficiente .

**E – E italiano ?**

A:- Reduzida.

**E – Então e por exemplo, o espanhol?**

A:- – O espanhol anh..é uma falha muito grande minha uma vez que vivo perto de Espanha. Toda a gente lá na zona conhece muito bem o espanhol, mas eu, pessoalmente, tenho uma competência reduzida porque aborreço-me profundamente ouvir falar o espanhol. (sorri)

**E – Mas reconheces quando ouves ?**

A:- Sim reconheço.

**E – Então, como é que tu classificarias a tua competência ?**

A:- – anh....

**E – E a compete ...competência de reconhecer**

A:- Reconhecer? Acaba por ser boa, até mesmo de compreender só que é complicado, não gosto talvez de ....

**E – Porque é que não gostas ?**

A:- Falam muito depressa! Não sei...Acho extremamente complicado não sei.... também eu nunca pensei nisso .

**E – E relativamente ao povo, aos espanhóis ?**

A:- Não gosto!

(...)

**E – hum hum..Estavas a falar dos espanhóis e então já agora e os outros povos? Os alemães, por exemplo.**

A:- Os alemães tenho assim uma certa reserva, porque...toda a gente diz muito mal e se calhar a ideia que eu tenho também é um bocadinho má mas prefiro não me pronunciar porque não conheço, definitivamente não conheço então acho que prefiro experimentar primeiro e ver como é para depois me poder pronunciar realmente ...

**E – Mas qual é a imagem que tu tens dos alemães ?**

A:- Altos, louros ( risos )...

**E – É o estereótipo ?**

A:- O estereótipo, não passa daí.



(...)

**E – Para além dessa formação toda que tu tiveste a nível de línguas, que outras línguas é que tu gostavas de aprender ? Falas do russo..**

**A:–** É ...gostava muito de aprender russo.

**E – Porquê ?**

**A:–** Curiosidade. Eu gostava muito de conhecer a Rússia ...acho que é muito..muito histórica.

(...)

**E –Estavas a dizer que não consegues desligar a ideia de comunicação intercultural dessa ideia de comunidade.**

**A:–** Exactamente porque é necessário para que todas para que todos nós coabitamos de uma maneira minimamente razoável e sentirmo-nos realmente uma comunidade ...promover essas tal ideia de interculturalidade, de aceitação, de ...de coexistência aceitando todas as diferenças ...e considerando-as pelo menos aquelas que razoavelmente podem ser consideradas válidas como aceitáveis.

(...)

**E – E tu? Na tua formação ao nível de escola secundária achas que foste preparada para essa comunicação intercultural ?**

**A:–** -.....eu acho que não. Por aquilo que eu me lembro ..acho que não....mas se calhar aí a influência também acaba por ser um bocadinho da zona onde eu vivi no meio em que estudei.porque..

(...)

**E Então o que é que significa para ti ter competência de comunicação intercultural ?**

**A:–**..Ter competência de comunicação intercultural.....eu acho que é precisamente ....se calhar vou voltar à mesma coisa, ao mesmo ponto de conseguir aceitar de uma maneira também racional as diferenças as ....coisas que separam as pessoas, os povos mas que de qualquer das maneiras podem ser enriquecedoras para qualquer uma das partes.

**E – Quais serão as qualidades de um comunicador intercultural ? Qualidades e quais serão os conhecimentos que ele possui, quais as competências ....**

**A:–** Por exemplo conhecimento de todas as realidades culturais que estão em confronto, em confronto entre aspas ..anh...acabam por ser indispensáveis provavelmente também é um bocado é um pouco complicado para uma pessoa estar a aceitar as coisas sem as conhecer ou pelo menos não é suficientemente racional para que possa ser considerado ..anh um bom conhecimento dos países todos, dos povos o mais profundo possível, de um bom comunicador intercultural....(hesita) mais ?

**E – Que qualidades? Que competências é que ele deve ter ?**

**A:–** Acho que também ao nível da formação pessoal, é muito importante que essa pessoa tenha uma perspectiva de ... assuma uma atitude de aceitação que não seja ...que não decida pura e simplesmente não aceitar o outro a diferença...mas isso é ao nível pessoal, depois qualidades ? ..

**E – Que conhecimentos e competências ?**

**A:–**.....conhecimentos já disse, ....competências.....se calhar não estou a perceber muito bem...

**E – Que ...ou seja para se ser um bom comunicador intercultural ...ele deve ser competente ...a que níveis ?**

**A:–**...

**E – Ou se quiseses passamos para o inverso, isto é, quais devem ..serão os obstáculos a uma comunicação intercultural ?**

**A:–** Pronto se calhar é um bocadinho irrealista estar a dizer isto mas um não conhecimento da língua é se calhar um impedimento só que é muito muito complicado que um indivíduo que qualquer indivíduo tenha um conhecimento minimamente aceitável de todas as línguas que constituem o mundo ....por exemplo no nosso caso a Comunidade Europeia ...não é? Então não podia falar desse tipo de competência, uma competência linguística, idealmente poderia falar mas...realisticamente não ....depois...

**E – Que outros obstáculos poderão surgir numa situação de comunicação intercultural?**

**A: .....**

**E – Sei lá, por exemplo ao nível da formação pessoal de que tu estavas a falar ..que características do sujeito é que podem dificultar essa comunicação ?**

**A:–**..Características....Se calhar uma certa irracionalidade....da pessoa de.....de não pura e simplesmente dizer que não à ao outro...dizer que não àquilo que é diferente ... e depois está-me aqui a faltar um termo qualquer...anh ....

**E – Portanto no fundo basicamente é essa irracionalidade de que tu falas é isso ?**

**A: Sim.**

**E – Tu achas que é o principal obstáculo?**

**A:–** Sim, acho que é xenofobia, uma pessoa xenófoba não consegue definitivamente aceitar esse tipo de situação de comunicação intercultural.

**E – E tu, já viveste alguma situação de comunicação deste género ?**

**A:–** De comunicação intercultural ?

**E- Sim.**

**A:–** Já. Com os meus professores todos de inglês ...são pessoas completamente diferentes, com perspectivas daquilo que é, por exemplo, o estudo completamente diferentes das minhas o que acabou por ser um bocadinho complicado de lidar com tudo isso para nós todos que chegámos lá à universidade com um conhecimento linguístico não tão bom como seria de esperar e que acabou por ser muito difícil de realmente consolidar os conhecimentos que tínhamos até porque à partida eles exigiam bastante de nós. Não é que eu ache inaceitável que eles exigissem isso tudo não! Nós íamos ser professores de inglês é importante que nós tenhamos um bom conhecimento da língua mas...

**E- Como é que tu te sentias ao nível pessoal como é que tu te sentias nessas situações em que o teu domínio da língua era menor daquele com quem tu falavas?**

**A:–** Principalmente no primeiro ano senti-me completamente perdida frustrada, sem dizer coisas piores como pouco inteligente...mas isso também foi um caso pontual que eu tive .. a professora do primeiro ano foi realmente ...incrível...foi uma experiência péssima ..depois os outros os outros professores acabaram por ser.....ao nível pessoal havia essa tal perspectiva de mais de ajudar de...compreender do que dessa pessoa mas lembro-me perfeitamente que foi horrível ...

**E – Mas foi horrível porquê ?**

**A:–** Porque ela fazia-nos sentir assim.. agora estava-me a lembrar de um exemplo que se calhar ilustra muito bem. Ela, por exemplo nós ..falávamos de como é que tínhamos passado as férias ou de como é que que tínhamos passado o dia qualquer coisa e então dizíamos que jantávamos às x horas, por exemplo, ou 8:30. Ela

achava absurdo como é que as pessoas podiam jantar a essa hora quando depois iam para a cama ou comer a essa hora quando ela jantava às seis da tarde, se calhar comia uma sopa ou qualquer coisa e depois fazia coisas diferentes daquilo que nós fazíamos e acabava por se rir claro da nossa cara. Por exemplo lembro-me que nós dizíamos que comíamos coelho ..coelho na Páscoa ou qualquer coisa e ela achava horrível como é que nós sendo o símbolo da Páscoa os coelhinhos fofinhos com ovinhos e essas coisas todas ..achava que nós éramos verdadeiros assassinos por nesse dia estar a comer coelho. Quando para nós acaba por ser uma coisa perfeitamente normal, se calhar esse exemplo de comunicação intercultural que eu tive nesse primeiro ano não foi tão enriquecedor quanto isso. Depois acabou por haver sempre essas diferenças ...as pessoas são..acabam por ser muito mais organizadas, muito mais disciplinadas até ao nível do estudo ...e nós ...eu falo de nós turma como um todo ..acabava por não ser tanto assim e as coisas não corriam tão bem como se calhar poderiam correr se nós correspondêssemos fossemos de encontro às expectativas todas que eles tinham, não é ? Mas, de resto ...

(...)

**E – O que é que tu ganhaste com essas experiências ?**

**A:–** O que é que eu ganhei? Se calhar também ficar mais disponível para quando outra pessoa de outro país venha cá a Portugal, e eu própria anh.... me mostre também muito mais disponível para comunicar com essa pessoa.Eu lembro-me por exemplo, que eu fui voluntária na Expo 98 e nessa altura a minha competência estratégica, a minha competência de comunicar com outras línguas que não a minha anh...melhorou muito e essa disponibilidade que as pessoas quando eu fui ao estrangeiro também tiveram para comigo acabou por se reflectir muito aí uma vez que eu comuniquei com um senhor que era russo e não dizia uma palavra de inglês ...

(...)

**E- Olha e tu achas que essas experiências todas que tu tiveste se repercutiram se reflectiram depois noutras experiências comunicativas ?**

**A:–** Noutras experiências comunicativas ? Sim... Por exemplo, a minha viagem a Itália foi muito anterior à minha experiência como voluntária...e acabou por se repercutir muito muito nessa altura, eu tentei realmente comunicar com as pessoas, tentei realmente comunicar... arranjar maneiras de comunicar com essas pessoas uma vez que as línguas oficiais eram o inglês, o francês e o espanhol..anh.. à partida a obrigação que as pessoas ali dentro tinham de falar outras línguas não era nenhuma mas também era indispensável que tentássemos comunicar com as outras pessoas da melhor forma que conseguíssemos e a minha abertura foi muito maior até porque quando eu também fui a esses países as pessoas me trataram bem ..

(...)

## **Entrevista à professora B**

**E—Então vamos conversar um bocadinho sobre a comunicação intercultural. E primeiro eu gostava de focar contigo alguns dos pontos a que respondeste aqui no Questionário. Em primeiro lugar, os países estrangeiros onde tu residiste ou onde tu estiveste e que foram então quais?**

**B:** Hum, onde eu estive ? Eu estive na Alemanha mas foi em férias.

**E: Quanto tempo?**

**B** – hum...Estive durante um mês. Um mês e três semanas Estive na Inglaterra mas foi uma semana. Depois também visitei o País de Gales, mas foi mesmo de passagem.

**E: Foi só de passagem ? Estiveste lá muito tempo ?**

**B**- No País de Gales só estive um dia.

**E – Foi só mesmo de passagem...hum relativamente às línguas que estudaste ...quais foram ?**

**B** – Estudei francês e inglês e latim.

**E– Hum portanto francês durante sete anos e o resto ?**

**B** – Inglês foi 5 anos e depois na Universidade e latim três anos.

**E: Para além das línguas que estudaste e relativamente às línguas com que mantiveste ou manténs algum contacto, referiste apenas o alemão.**

**B** - Pois eu só referi o alemão porque é assim, eu tenho muita família na Alemanha, tenho uma tia inclusive, que é alemã, portanto não fala português e, durante o tempo que eu estive de férias eu ficava muito tempo sozinha com ela e, de alguma maneira eu tinha que me desenrascar, portanto tive um contacto com a língua mas apenas a nível da oralidade e não de construção da língua e essas coisas, vocabulário e tudo....

**E: anh, e com outras línguas não tiveste nenhum tipo de contacto ? Por exemplo com o espanhol, não tiveste nenhum contacto?**

**B** - Sim, tive anh estive em Espanha, vou lá muitas vezes

**E– Sim e com outras línguas para além do espanhol?**

**B** - Pronto se entramos por esse campo da música e da televisão... tudo isso talvez o italiano e pouco mais.

**E – Relativamente às línguas que tu reconheces, tu colocaste o inglês com uma competência boa, francês boa alemão boa italiano também, espanhol uma competência suficiente porquê ?**

**B** – Porque se calhar não é uma competência suficientemente boa. É assim: Eu confundo um bocado o italiano e o espanhol se calhar é suficiente nas duas E o russo acho que é...qualquer pessoa reconhece o russo... não é tão difícil assim ... é uma questão de pronúncia não sei... e o chinês também.

**E– As línguas que tu compreendes já reduziste: tens apenas o francês e o inglês**

**B** – Compreender compreender é. São só essas duas.

**E– E o espanhol ?**

**B** – Quer dizer eu compreendo pela semelhança com o português mas .... não tenho assim muita facilidade .

**E – Mas compreendes ?**

**B** – Sim!

**E: Se um espanhol conversar contigo..**

**B** – Acho que sim ...Muita coisa sim.. Não tudo mas ...

**E – E o italiano?**

**B** – Talvez. É que eu o italiano é muito difícil de reconhecer.

**E: Portanto relativamente às línguas que tu falas, inglês e francês ?**

**B** – Sim.

**E– Mas ..**

**B** – Melhor o inglês do que o francês é claro.

**E – Gostavas de aprender o alemão.**

**B** – Gostava... Não sei. Acho que é uma língua muito...Gosto muito Talvez devido ao facto de ter tido mais contacto com essa língua do que com as outras acho que tem uma sonoridade muito bonita e depois se calhar a cultura acho que é bastante interessante mais do que os franceses.

(...)

**E: Por exemplo, tu já viveste situações de comunicação intercultural ?**

**B** - Já, especialmente quando estive na Alemanha.

**E: Ora conta lá algumas situações em concreto....**

**B** – Eu penso que pronto... eu não me lembro assim de nada em concreto mas eu penso que ... quando nós entramos assim... numa cultura que não conhecemos é sempre difícil ...

**E- A cultura ou a língua ?**

**B** – As duas coisas tanto a língua como hábitos desses povos, por vezes queremos dizer coisas ..e não sabemos como dizer..

**E – Então, achas que o grande obstáculo é mesmo o desconhecimento da língua.**

**B** – Eu penso que sim, da língua e não só da língua e de certos aspectos culturais, de certos pormenores que se passam lá que nós não conhecemos.

**E-Como é que se poderão ultrapassar esses obstáculos ?**

**B** – Anh..

**E– Por exemplo tu nessas situações difíceis que referiste como é que fizeste ?**

**B** – (risos)Perguntei ... perguntei às pessoas que conheciam e penso que foi mesmo isso, por tentativas. Fazia muitas perguntas e...

**E– Mas fazias perguntas em alemão?**

**B** – Em português às pessoas, aos meus tios e aos meus primos e à minha tia que é alemã...

**E– E nessas situações em que tiveste que, sozinha, comunicar com a tua tia alemã, sem conhecer o alemão como é que fizeste?**

**B** – Recorri a alguns conhecimentos do inglês. Eu tinha mas a minha tia não tinha assim tantos como isso...anh também desenhei e por gestos ...gestos, a apontar as coisas..

**E– Sim e deu resultado ?**

**B** – Deu e inclusivamente penso que aprendi bastante. Na altura aprendi bastante lembro-me perfeitamente que durante um mês, no fim do mês porque fui obrigada a aprender sozinha eu já sabia imenso mas imensas coisas já era capaz de fazer um telefonema e tudo ...essas coisinhas ... que eu nunca tinha aprendido

**E– Nessas situações ainda, a atitude do outro, da outra pessoa com quem tu estavas a falar foi importante ?**

**B** – Foi muito importante. Por exemplo se eu me esforcei ela também se esforçou. Para tentar perceber o que eu estava a dizer, para tentar ...ir buscar alguma coisa também em português ....

**E – E achas que essa experiência teve reflexos noutras experiências comunicativas?**

**B** – Eu penso que sim. Penso que qualquer coisa ficou ao tentar compreender...

**E –Mas a tua atitude, por exemplo, o teu esforço, noutras experiências de comunicação intercultural que tenhas vivido posteriormente ...**

**B** – Eu penso que se modificou ..porque é assim: eu quando estive na Alemanha tinha 17 anos e eu nunca tinha saído de Portugal sinceramente nunca tinha tido contactos práticos assim mesmo com outras culturas a não ser

através da Universidade e penso que teve, a minha atitude e tudo isso penso que se modificou penso que sim....Ajudou-me a ver as coisas de outra maneira.

**E – Como é que tu te sentiste ? Nessas situações em que não dominavas completamente a língua da outra pessoa ? Como é que tu te sentias ?**

**B –** Era complicado. Às vezes sentia-me inútil, sentia que não conseguia queria-me exprimir às vezes queria dizer as coisas e não conseguia e era um bocado complicado. Sentia-me um bocado mal às vezes irritava até porque eu sabia que a minha tia não tinha culpa porque eu estava sozinha com ela ...

**E – E tinhas que comunicar...e quais foram as tuas principais qualidades que te ajudaram nesses momentos ?**

**B–** É assim : qualidades ? Eu penso que ... a principal qualidade foi a minha tentativa de ... porque eu podia simplesmente ficar calada e não dizer e desistir mas tentei e não tinha o mínimo conhecimento do alemão apesar de tudo... não sabia nada absolutamente nada eu penso que temos sempre que tentar .

**E – Mas já viveste alguma situação em que não tenhas mesmo conseguido? Tu ou a outra pessoa não tenham conseguido comunicar ?**

**B –** Anh.. Não. Sinceramente acho que não.

**E: Outras situações de comunicação intercultural, para além dessa na Alemanha...Por exemplo, quando tu estiveste na Inglaterra, no País de Gales e, por exemplo, em Palma de Maiorca?**

**B –** Em Palma de Maiorca não se pôs muito a questão porque nós estávamos com muitos portugueses, portanto aquilo é muito turístico, portanto está muito adaptado às pessoas que vêm de fora e nós não sentimos essa diferença as diferenças culturais porque está muito adaptado o país.

**E: Mas, por exemplo, na Universidade nunca estiveste em contacto com algum aluno Erasmus, por exemplo? Que viesse do estrangeiro ? Que não soubesse falar a nossa língua ?**

**B –** Tive, tive contacto com duas alunas chinesas. Era quase impossível... elas não percebiam mesmo nada de português. A única maneira era mesmo por gestos e ...assim essas coisas...coisas desse género.

**E– O que é isso de « coisas assim desse género»?**

**B – ( ri)** Era mesmo gestos ...mostrar-lhes os objectos ...Era muito difícil porque era muito diferente. Eu não tinha o mínimo conhecimento da língua delas e elas não conheciam a minha apesar de se esforçarem.

**E– E a nível cultural?**

**B –** Houve, houve um grande esforço .

**E– De ambas as partes ? Teu ? Delas ?**

**B –** De ambas as partes.Tanto da nossa parte como delas também penso que...até mais delas se calhar porque sentiram mais necessidade se calhar pronto.... e elas gostaram imenso..

(...)

**E – Na tua formação achas que já foste formada para essa competência intercultural?**

**B -** Fui....Especialmente naquilo que estou a fazer tirei um curso de português e inglês e especialmente na Universidade. Antes da Universidade nem por isso mas na universidade penso que já ....nos alertaram para esses conceitos. Fizemos alguns trabalhos direccionados para isso.

**E.- Lembras-te de algum exemplo concreto?**

**B** - ...Posso falar por exemplo de uma cadeira que nós tivemos...Sociologia, Sociologia da Educação em que os trabalhos que nós fizemos foram mais ou menos relacionados com isso e... fizemos debates inclusive sobre os povos árabes etc...grandes debates que nós tínhamos nas aulas e esses assuntos eram bastante debatidos.  
(...)

### **Entrevista à professora C**

**E**– Então, como nós já tínhamos conversado, eu vou gravar a nossa conversa está bem?

**C** : Sim, tudo bem

**E** – Para começar, eu gostava de completar aqui algumas informações que tu deste quando preenchestes este Questionário, está bem ?

**C** : **Hum hum.**

**E** – Em primeiro lugar, relativamente aos países estrangeiros onde tu já estiveste ou com que tiveste algum tipo de contacto ?

**C** :- Não tive, o contacto que tenho é com pessoas familiares que estão no estrangeiro e quando vêm cá principalmente franceses .

**E**– **Hum, hum tu dizes aqui a certa altura que tens família espalhada um bocado por todo o mundo.**

**C** :- França, Espanha, América, Canadá principalmente, tenho na Suíça, Luxemburgo, tenho ...

**E:** **Realmente espalhada por todo o mundo e manténs contacto com todos eles ?**

**C** :- Anh... quer dizer com os pais, portanto com os meus tios mantenho com os filhos há alguns que eu nem sequer conheço. Vi-os uma ou duas vezes.

**E**– **Mas nesse contacto com eles vais tendo algum contacto com a língua do país onde eles estão ?**

**C** :- Sim, sim, sim. Tenho com os meus tios que estão na França. Eles são têm muito a mania de falar só em francês e então ...

**E-** **O.k. e as línguas que tu estudaste, portanto tu referes o inglês, o francês e o latim. Mas referes-te apenas à escola secundária. Então e a universidade?**

**C** :- Ah sim ! O inglês .

**E**– **O inglês ? Só?**

**C** :- Sim, só.

**E**– **E o latim, não ?**

**C** :- Ah sim, o latim no primeiro ano.

**E** - **Então os dois também na Universidade. Acerca da tua competência nas línguas que tu reconheces tu referes com uma competência boa o inglês, com uma competência suficiente o francês, mais nenhuma língua que tu reconheças ?**

**C** :- Espanhol .

**E – Então com que tipo de competência? Boa, suficiente ou má ?**

**C :-** Suficiente por ser tão parecida com o português.

**E- O italiano ?**

**C :-** O italiano, sim

**E- Também com uma competência suficiente ?**

**C :-** Sim.

**E- Mais ? Mais alguma ?**

**C :-** Hum, alemão não percebo nada !

**E – Mas reconheces?**

**C : –** Muito pouco. Mas reconheço.

**E – Como é que tu avalias a tua competência ?**

**C :-** Muito reduzida .

**E- Mais alguma língua ?**

**C : –** ( silêncio)

**E - Por exemplo, o russo ?**

**C :-** Reconheço.

**E- Então com que tipo de competência ?**

**C : –** Suficiente.

**E- Mais alguma ?**

**C :-** Não acho que ...

**E – Relativamente às línguas que tu compreendes**

**C :-** Inglês, francês e espanhol.

**E- Espanhol com que tipo de competência?**

**C :-** Suficiente.

**E – Relativamente a estas línguas que tu compreendes mais alguma que queiras acrescentar ?**

**C:-** ( silêncio)

**E – – O italiano não ?**

**C:-** Um pouco.

**E – Línguas que tu falas portanto apenas o inglês, o francês e depois acrescentaste entre parêntesis o português.**

**C :-** Sim, inglês e francês falo, o português também e .. o espanhol talvez

**E – Com que tipo de competência ?**

**C : –** Anh...

**E – Boa, suficiente ou má?**

**C : –** Muito muito suficiente .

**E – O.k. mais alguma ?**

**C :-** Não.

**E- o italiano não ?**

**C : –** Não.

**E – Relativamente às línguas que tu gostavas de aprender ou de conhecer tu falas no russo porquê ?**



**C :-** Falo do russo porque é ... a Rússia é um país que eu sempre anhei gostei que gostaria de conhecer um dia ....por ser por ter sido um dia tão forte.

**E – hum hum.**

**C :-** Cativa-me!

**E- Portanto é a imagem que tu tens da Rússia que te cativa, é isso ?**

**C : –** Sim.

**E- A propósito de imagem quando tu falas aqui a palavra Alemão sugere-te dificuldades de aprendizagem e também frieza por parte do povo, população, é isso?**

**C :-** Não é uma questão de racismo.. mas é um povo que ... não sei...se calhar devido às circunstâncias anhe tudo o que já se passou não sei não tenho assim muita simpatia por eles.

**E- hum, hum.**

**C : –** Depois também pelas poucas pessoas que também tenho família na Alemanha e de pessoas que eu conheço ..hum..por exemplo esses meus familiares trouxeram da Alemanha para passar férias cá ainda este ano aconteceu achei-os...assim um tanto ou quanto distantes mais ou menos.... sup..não é uma forma de superioridade que nós, por exemplo portugueses não demonstramos ao estrangeiro.

**E- Relativamente aos portugueses, tu dizes que é uma língua «a palavra português sugere-me dificuldade não só para os alunos de outros países que aprendem o português de raiz mas também para os próprios alunos portugueses.»(lê)**

**C : –**É, é...É assim, pela pouca experiência que eu tenho ...noto que os nossos alunos têm graves dificuldades na gramática ao nível do funcionamento da língua portanto ao nível do texto, da compreensão e depois também sei de pessoas que por exemplo colegas meus da Erasmus que estiveram cá estes anos todos que eu estive na universidade e que tiveram graves dificuldades a aprender português porque diziam que era muito difícil ...os verbos ...

**E- E associas o português a essas dificuldades do português às dificuldades também do Francês?**

**C :-** Sim, por serem línguas bastante parecidas, bastante similares ao nível de verbos e ...

**E- Então e a palavra inglês, o que é que te sugere?**

**C :-** Receptividade por parte dos alunos, eu, pelo menos, a ideia que tenho é que eles gostam muito de inglês, gostam muito de aprender inglês porque têm um contacto com o inglês todos os dias não só na escola mas na televisão, no cinema, é a língua com que têm mais contacto eu pelo menos era assim. Eu sempre gostei mais do inglês apesar de que, por exemplo, nunca tive diferença nas notas a inglês ou a francês ou ... gostei.. era mesmo uma questão de estar mais em contacto .

**E – Estar mais em contacto portanto isso influenciou o teu gostar mais do inglês do que propriamente outras línguas ?**

**C : –**Sim, sim.

(...)

**E- Que finalidades é que esse tipo de comunicação pode ter ?**

**C :** Eu considero esse tipo de comunicação e esse...esses conhecimentos foram-me mais dados a nível de Universidade como uma forma de conhecer os outros, de compreender os outros e de aceitar principalmente a diferença, de aceitar os outros como eles são e não .... nos vemos a nós como...aquilo e aquilo mesmo estou-me a lembrar de um episódio que aconteceu quando eu andava no nono ano, numa aula de História em que a

professora de história começou a dizer que, acho que era o hebreu que se escrevia da, portanto da direita para a esquerda e não da esquerda para a direita e eu lembro-me de um comentário infeliz que eu fiz na altura que foi «Que estupidez!» ou assim e foi a primeira vez que uma pessoa me chamou a atenção para o facto de que não é estupidez é assim porque eles são assim, nós somos assim e eles se calhar também pensam que nós é que somos estúpidos por escrever daquela maneira e não é assim uma questão de estupidez é uma questão de serem é uma questão de cultura e acho que ..essa comunicação intercultural é essencial para que as pessoas se entendam para que as pessoas possam. ..compreender

(...)

**E- Tu achas-te uma boa comunicadora intercultural ? Achas que tens esse perfil?**

**C :** – Não sei, se calhar não está assim muito mau principalmente nas aulas de língua estrangeira, quando a pessoa tenta, nós temos que tentar transpor essa interculturalidade para lá anh...penso que não é mas... anh...pronto também não tenho assim muita experiência mas penso que não é assim tão má quanto isso, pelo menos tento passar as ideias de um povo e não dar aqueles clichés tipo que se dava quando eu andava na escola que os ingleses anh..são muito bem comportadinhos os ingleses gostam de fazer isto ou que os ingleses falam bebem sempre chá às cinco da tarde...

**E – Hum hum. Já te confrontaste com situações de comunicação intercultural?**

**C :** – Já .

**E- Exemplos, és capaz de dar algum ?**

**C :** Sim, principalmente com pessoas, anh... alunos de Erasmus japoneses, foi muito engraçado.. anh italianos, este ano morei com italianos, na residência já morei com japoneses, com espanhóis, com polacos...

**E- Como é que vocês conseguiam comunicar já que as competências linguísticas eram completamente diferentes ?**

**C :** – Normalmente falávamos em inglês todos! Anh e depois havia sempre aquela tendência de aprender. Eles mais do que nós porque estão cá estavam cá e tinham necessidade e pronto... era mesmo necessário que eles aprendessem a língua e nós mais por uma questão de curiosidade mais na brincadeira olha como é que se diz isto como é que se diz aquilo, olha hoje vou fazer frango como é que se diz isso? E eles pronto.. ou seja já me confrontei várias vezes com essa situação porque tenho morado com pessoas de diferentes países ...

**E – Nessas situações, quais foram os principais obstáculos que vocês tiveram ?**

**C :-** Anh, questões de compreensão, fazermo-nos compreender uns aos outros muitas vezes mesmo em inglês porque a maior parte deles sabia um bocadinho de inglês mas não era assim nada de extraordinário ... e ... era mais a compreensão depois muitas vezes recorriamos aos gestos, recorriamos a escrever.....principalmente os japoneses .

**E- E vocês conseguiam comunicar ?**

**C :-** Ah sim! Sempre !

**E- A atitude quer tua, quer da tua parte quer da parte do outro com quem tu comunicavas pareceu-te importante ? Para que de facto conseguissem comunicar?**

**C :-** Sim, tem que haver aquela vontade tem que haver uma temos que notar que a pessoa está interessada se não estiver interessada nota-se imediatamente e uma coisa que se notava muito nestas pessoas eu acho que as pessoas que vão para Erasmus e que vão para países diferentes estudar têm mesmo aquela vontade têm mesmo aquela ... então não vão só porque vão porque lhes apetece conhecer um país novo é mesmo porque têm

aquela vontade de conhecer pessoas novas de conhecer uma língua nova e nesse, nessa nessas pessoas que eu conheci nota-se isso.

**E- E tu? Quais são as tuas principais qualidades para conseguir lidar com este género de situações?**

**C :-** Eu normalmente é mesmo de improviso se eles não falam inglês falam francês se eles não falam francês vai vai...eu já cheguei já chegámos a escrever principalmente com os japoneses que era muito difícil para lerem inglês não percebiam muito, francês não sabiam nada e então quando era com eles tinha que ser mesmo a escrever era com gestos, era em português inglês francês tudo junto e depois eles enfiavam para lá o japonês ...nisso não tinha qualquer problemas porque eu gostava muito de comunicar com eles e...

**E- E defeitos teus ? Para lidar com essa situação? Há algum?**

**C :**Hum...assim de repente para lidar com uma situação assim.....não sei talvez o facto de às vezes eu querer falar muito e querer saber muito e não dar se calhar tempo para eles também pensarem para eles ...haver uma comunicação mais bilateral se calhar às vezes anh... tenho uma tendência para falar muito ou um bocado demais e não deixo as outras pessoas falar se calhar.

**E – O que é que tu ganhaste com essas experiências ?**

**C :-** Ah ganhei ...noções que não tinha antes.. ao nível da cultura japonesa, ao nível da cultura anh....polaca...tivemos conversas muito interessantes sobre Auschwitz porque uma menina polaca era de lá ...anh....para além desses conhecimentos todos apreendi algumas palavrinhas que agora assim de repente ...mais mais em japonês porque eles escreviam-nas era assim um bocado ...

**E- Que importância é que isso teve noutras experiências comunicativas que tu tenhas tido mais tarde?**

**C :-** Anh..como foi assim recente, foi assim este ano que passou eu não tive assim grande oportunidade de ver até que ponto é que ....

(...)

## Actividade 8

1. A escolha do inglês como língua franca, usada na e para a comunicação internacional, é uma realidade das sociedades contemporâneas relacionada com a era da globalização, traduzindo a forma como os cidadãos da aldeia global ultrapassam as barreiras linguísticas que os separam<sup>1</sup>.

A este propósito, J. Geary afirma que, no ano 2000, um quarto da população mundial falará inglês e que 1.1 bilião o usará como uma segunda ou terceira língua, essencial à vida profissional e pessoal. Deste modo, em breve, mais pessoas falarão inglês como língua estrangeira do que como língua materna. Corroborando este facto, o autor procede a uma análise da correspondência internacional efectuada no ano de 1997, mostrando que 3/4 desta mesma correspondência foram redigidos em inglês, sendo este valor de 4/5 para os mails<sup>2</sup>.

### 1.1. Defina língua franca.

2. Observe como inúmeros autores se referem ao inglês como língua franca:

"global English"  
"English as an international and intranational language"  
"English as a company language"  
"English as an adopted international language"  
"English as an international language for global communication".

2.1. Que conceito de língua franca está subjacente a estas referências? Discuta-o, fazendo sobressair 5 palavras que o definam.

<sup>1</sup> Sobre as razões da escolha desta língua em particular para tal fim, veja-se a síntese de M. J. Veiga, "English versus plurilingual policies?", comunicação apresentada em Évora International Conference, 28-30 october 1999, texto policopiado.

<sup>2</sup> Geary, J. (1997), "Sowing the seeds of speech" *Time: Back to Babel*, july, 7, vol 150, nº 1, p. 43

3. Confronte-as agora com as palavras que seguem, retiradas de obras onde o inglês como língua franca é objecto de análise<sup>3</sup>:

- neutralidade
- instrumentalidade
- subjugação socio-política
- domínio cultural
- transacção
- standardização
- desvalorização das identidades

3.1. Que conclui?

4.No seguinte texto, uma perspectiva crítica da adopção de uma língua franca é exposta. Discuta-a

"Language is not seen as a neutral instrument free of values or power relations (...). International discourse communities are forming concepts (mostly in English) that represent frameworks for the ideologies in communities of practice. Access to language is not only access to concepts themselves, but also access to creating concepts as an active member of those communities of practice. Critical professionals must be able to go beyond the ideologies of multiple discourses and to create their own frameworks for evaluating concepts and actions in a community of practice"

(inTrayner, B., *"Internationalisation, communication and education"*, texto de uma comunicação – documento policopiado)

---

<sup>3</sup> in Crystal (1997); Tollefson (1995), Fairclough (1989).

5. O inglês como língua franca encontra-se em acelerado processo de mudança, mesmo de fragmentação, enquanto resultado dos objectivos de globalização da comunicação que cumpre.

5.1. Leia os seguintes textos que se referem a este facto.

### **Texto 1**

"The English language ceased to be the sole possession of the English some time ago" (Salman Rushdie, in *Imaginary Homelands*)

Perhaps the biggest global impact we can see on the English language is that no-one can now claim ownership of it. Even the USA, the largest English speaking nation, only hosts about 20% of the world's English speakers (Crystal, 1997: 130) and there are predictions that within 10 years, there will be more L2 speakers than L1 speakers and that within 50 years there could be up to 50 per cent more (ibid).

As a result, probably the most predictable consequence of the global development of English is that the language (s) will change in ways which is not predictable, especially in international contexts. We are seeing the evolution of a number of expressions to capture trends like "new Englishes", "World Englishes", and (tongue-in-cheek?) "Eurospeak". Each of these concepts represent an English which has started in order to serve particular needs of a geographic community and which in time have evolved to further needs of that community. It has eventually separated into a separate species of language, both adapting to the needs and expressing the identities of the communities they serve, even becoming unintelligible to so-called "native English speakers".

(in: Trayer, B., *The impact of global changes on the English language and the teaching of English for specific purposes*, texto de uma comunicação- documento policopiado)

### **Texto 2**

"Given that 400 million people speak English as their first language and that there are 600 million people who speak it as either a second language or as a foreign language (i. e. 20% of the world's population speak English), standard English is being seriously threatened"

(in Rabley, S. (ed.) (1998), "American English" in *Dossier: International English*, Malta: Prentice Hall )

5.2. Quais lhe parecem ser as razões profundas desta emergência de novas formas da língua inglesa? E de que maneira elas podem funcionar como catalizadoras do desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais, mesmo no que diz respeito a sujeitos anglófonos?

5.3. Que pode concluir quanto ao conceito e uso do inglês como uma língua franca na comunicação intercultural?

Discuta esta questão, procurando analisá-la do ponto de vista da preservação das línguas e das culturas, essencialmente as minoritárias ou as que se encontram ameaçadas. Acha que se trata de realidades contraditórias, isto é, a adopção generalizada de uma língua franca pode pôr em perigo as outras línguas? Ou concorda com a autora seguinte, que afirma tratar-se esta de uma falsa questão?

"Apparently, we are dealing with two distinct realities which, in fact, belong to the same side of the scales. That is to say, if we analyse them closely, we will find out there is a false polarization. If we take into account Crystal's two linguistic principles - the value of multilingualism and the value of a common language - we can clearly see that the author postulates their complementarity, rather than their contradiction.»

(Veiga, M. J., “*English versus plurilingual policies?*”, comunicação apresentada em Évora International Conference, 28-30 october 1999, texto policopiado)

5.4. Que razões podem ser as da autora para falar em complementaridade?

6. Confronte as suas conclusões com as opiniões que a seguir se apresentam

"(...) the strong and obvious attractions of the língua francas have generally co-existed with, rather eliminated, more local forms and they have not spelled the death of multilingualism so much as they have been a product of it, and indeed, a contributor of it" (Edwards, 1994)

(in Crystal, D. (1997) *English as a global language*, Cambridge : Cambridge University Press, VII-IX)

7. Que implicações têm as conclusões a que chegou do ponto de vista do ensino e aprendizagem da língua?

Antes de iniciar essa discussão, leia a opinião de uma docente de inglês para fins específicos da escola superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal:

"We need to incorporate the fact that nowadays most learners of English are learning a language which will enable them to become members of expert communities and to communicate with other members of that community wherever they may be and whatever primary culture they come from. They are not learning the language to confirm to any national native speakers norms of general use, but rather to cooperate as members in international modes of communication"

(in: Trayner, B., "*The impact of global changes on the english language and the teaching of English for specific purposes*", texto de uma comunicação )



7.1 . Relacione, agora, as suas reflexões com o texto seguinte:

«Selon une opinion largement répandue, qui gagne peut-être même du terrain, toutes les initiatives éducatives devraient être centrées sur l'anglais, considéré comme ayant le plus de chances d'être retenu comme lingua franca. Dès lors, l'anglais serait le moyen de communication commun aux interlocuteurs des quelque 2 000 langues inintelligibles les unes pour les autres qui se parlent dans le monde, au nombre desquelles la cinquantaine de langues minoritaires, nationales ou régionales, en usage en Europe. Ni le Conseil de l'Europe, ni l'Union européenne ne sont pour cette solution du lingua franco. Sans nier, ni critiquer le rôle de l'anglais, les deux organisations sont convaincues de la vitalité immuable des multiples langues et cultures d'Europe et de l'enrichissement mutuel que représente l'apport de chaque nouvel individu dans l'espace multilingue et multiculturel qu'est l'Europe. En tout état de cause, les exigences de la mobilité éducative et professionnelle ne peuvent être satisfaites exclusivement par une tierce langue, car les intéressés seraient alors coupés de la vie de la communauté dans laquelle ils évoluent. Le but est donc d'encourager le plurilinguisme. c'est-à-dire une compétence communicative à laquelle participent toutes les langues qu'un individu aura apprises, que ce soit par le biais de l'enseignement ou par l'expérience directe ou les deux. D'ailleurs, il n'y a pas lieu de les dissocier; de leur interaction découlera une prise de conscience des obstacles à la communication et une aptitude à les surmonter qui est plus que la somme des éléments qui la composent. Les alinéas 2.1 à 2.7 indiquent ensuite comment y arriver.»

*(In Trim, J.L. Commentaire sur la recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux états membres concernant les langues vivantes (documento obtido através da Internet no site <http://www.coe.fr>)*

## **Actividade 9**

1.A expressão "competência de comunicação" vulgarizou-se a partir dos anos 80 em Didáctica de Línguas

1.1. Defina competência de comunicação da forma mais completa possível

2. Compare a sua definição com a que é dada por A. I. Andrade e M. H. de Araújo e Sá.

S. Moirand. articulando as duas noções, refere que "il semble... impossible de distinguer une compétence linguistique et une compétence de communication la tendance est plutôt de voir dans la compétence linguistique une composante, certes indispensable, d'une compétence plus générale, la compétence de communication" (1982: 17).

Esta competência mais geral, estudada por novas áreas das ciências da linguagem como a sociolinguística, a pragmalinguística, a teoria da enunciação, a linguística textual, etc., abarca assim várias componentes integrativas e indissociáveis:

- competência linguística, conhecimento e capacidades de utilização de elementos fonéticos, lexicais, sintácticos, etc., do sistema da língua;
- competência discursiva, uma apropriação de diferentes organizações discursivas em função dos parâmetros da situação;
- competência referencial, conhecimento do mundo, seus objectos e relações;
- competência pragmática, conhecimento das formas linguístico-enunciativas mais eficazes do ponto de vista do alcance das intenções comunicativas;
- competência sociocultural, conhecimento das regras sociais e das normas de interacção entre os indivíduos e ainda das crenças, valores artísticos e morais, leis, hábitos, etc., que constituem o património civilizacional e cultural de um povo.

Na actualização desta competência de comunicação intervém ainda uma competência estratégica (Canale, 1983), capacidade que o falante, em situação de comunicação, tem de compensar algumas falhas sentidas nas componentes anteriores, escolhendo assim a melhor forma de se defender ou de alcançar os seus intentos comunicativos, mesmo sem que para tal possua todos os meios normalmente utilizados (exemplo desta competência é o recurso a códigos gestuais sempre que faltam ao falante os meios verbais para realizar determinada mensagem, ou o recuo face a certas fórmulas linguísticas, tomadas obrigatórias dadas as opções linguísticas iniciais tomadas pelo falante, mas que ele ainda não domina ou domina mal).»

(in Andrade, A . I. & Araújo e Sá, M.H.(1992), *Didáctica da língua Estrangeira. Orientações para uma abordagem comunicativa*, Rio Tinto: Asa Editores, pp42)

2.1. Existem conceitos ou dimensões que não considerou? Quais ? Porquê?

3. Como avalia este conceito, em termos da sua relevância no ensino/aprendizagem das línguas?

4. Leia agora o seguinte extracto de M. Byram, onde um outro conceito é proposto: o de "competência de comunicação intercultural"

«On the other hand, someone with Intercultural Communicative Competence is able to interact with people from another country and culture in a foreign language. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as mediator between people of different cultural origins. Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately - sociolinguistic and discourse competence - and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language. They also have a basis for acquiring new languages and cultural understandings as a consequence of the skills they have acquired in the first.»

( in Byram, M.,1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Cleveland: Multilingual Matters, p 71)

4.1. Como confronta os dois conceitos?

4.2. Qual lhe parece ser a relevância educativa do conceito de C.C.I?

Para enriquecer a sua reflexão, consulte os seguintes documentos:

### **Texto A**

#### **Part 1**

«A further development making things easier for learners, or at least different, is a change in our perception of what they should be aiming to achieve. Instead of the assumption that learners should model themselves on 'the native speaker', it is becoming apparent to teachers and their learners that successful cross-cultural communication depends on the acquisition of abilities to understand different modes of thinking and living, as they are embodied in the language to be learnt, and to reconcile or mediate between different modes present in any specific interaction. This is not the 'communicative competence' on which people using the same language in the same, or closely related, cultures rely; it is an 'intercultural communicative competence' which has some common ground with communicative competence, but which also has many unique characteristics. Precisely what these are is one of the current preoccupations of theorists and teachers, and we have not yet seen the same kind of detailed analysis of this competence as that which was devoted to the analysis of communicative competence.»

(in Byram, M. & Fleming, Michael; (eds) (1998); *Language learning in intercultural perspective -Approaches through drama and ethnography*,Cambridge:Cambridge Language Teaching library p12)

## **Texto B**

«The notion : one native speaker, one language, one national culture is, of course, a fallacy. The utopia of membership in a national or multinational community of like-spoken and like-minded speakers has led critics like Paikeday to suggest that the ideal native speaker/hearer is really a monolingual who has been exposed to one and only one language during his entire life (Paikeday 1985:48). This idealised monolingual native speaker/hearer, representative of one monolingual discourse community, might still exist in people's imaginations, but has never corresponded to reality. Most people in the world belong to more than one language : the language of the home and the language of the school, the language at work and the language of the foreign spouse, the language of the immigrant colleague and that of the foreign business partner. In fact if, as Garfinkel has claimed, 'the basis of culture is not shared knowledge, but shared rules of interpretation' (Garfinkel 1972:304), it would make more sense to view speakers acquiring over their lifetime a whole range of rules of interpretation that they use knowingly and judiciously according to the various social contexts in which they live and with which they make sense of the world around them. That, one could argue, is the characteristic of a 'competent language user': not the ability to speak and write according to the rules of the academy and the social etiquette of one social group, but the adaptability to select those forms of accuracy and those forms of appropriateness that are called for in a given social context of use. This form of competence is precisely the competence of the 'intercultural' speaker; operating at the border between several languages or language varieties, manoeuvring his/her way through the troubled waters of cross-cultural misunderstandings (Le Page and Tabouret-Keller 1985). That, not the untroubled mythical native speaker, then, should be our model.

### **The intercultural speaker**

In the increasingly grey zones of our multilingual, multicultural societies, the dichotomy between native versus non-native speakers has outlived its use. Both native speakers and non-native speakers potentially belong to several speech communities of which they are the more or less recognised, more or less unrecognised members. Instead of a pedagogy oriented toward the native speaker, then, we may want to devise a pedagogy oriented toward the intercultural speaker.

Current efforts in Europe to develop language learners' 'intercultural' (Buttjes and Byram 1991) or 'transnational' (Baumgratz 1987) communicative competence strive to increase the quantity and quality of contacts between learners across national borders and through student exchanges. Their aim is to help learners analyse, reflect upon and interpret foreign cultural phenomena when using the language in contact with foreign nationals (...)

In our days of frequent border crossings, and of multilingual multicultural foreign language classrooms, it is appropriate to rethink the monolingual native speaker norm as the target of foreign language education. As we revisit the marked and unmarked forms of language usership, I propose that we make the intercultural speaker the unmarked form, the infinite of language use, and the monolingual monocultural speaker a slowly disappearing species or a nationalistic myth. »

Kramsch, Claire (1998) *The privilege of the intercultural speaker* in Byram, M. & Fleming, M. (eds) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective - Approaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library (pp26-30)

### **Texto C**

«The daughter in Gregory Bateson's narrative about the gesticulating French asks quite innocently: 'Daddy, why do the French wave their arms about?' 'What do you mean?' 'I mean, when they speak. Why do they flail their arms about and everything?' After talking for a while with her father who never actually offers her any type of 'explanation' for this French peculiarity, but who takes seriously her own attempts at explanation, the daughter finally asks: 'Daddy, when they teach us French at school why don't they teach us how to use our hands too?' and her father replies: 'I don't know. Really I don't. It's probably one of the reasons why people find it so difficult to learn languages. Anyhow, it's absurd. I mean, the idea that language consists of words is completely ridiculous (...) because there is no such thing as "just" words. All that syntax and grammar, that's rubbish. Everything rests on the notion that there is such a thing as "just" words - but there isn't. (Bateson 1972) »

Jensen, M. & Hermer, A. (1998), *Learning by playing: learning foreign languages through the senses* in Byram, M. & Fleming, M.; (eds) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective - Approaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library (p178)

### **Texto D**

"The intercultural approach

The intercultural approach is based on a concept of culture that takes its point of departure in the fact that different cultures are structurally related to each other. Accordingly this concept encompasses the encounter or interplay of cultures, including attempts to deal with, understand and recognise each other. As in the foreign-cultural approach, the primary focus of the intercultural approach is on the target country or countries, but the intercultural approach also deals with the learners' own country, and with relations between the target countries and the pupils' own, and possibly with other countries - including relations of dominance, and intercultural attitudes.

The teaching typically stresses the importance of factors of national identity. It may include comparisons between the target countries and the learners' country, thereby inviting learners to develop a reflective attitude to the culture and civilisation of their own country. The teaching may be characterised by attitudes of cultural relativism, the wish for a non-ethnocentric view of the countries involved.

Here too, the target language is taught as if it were a first language for the population in question, but the aim is to develop an intercultural and communicative competence, a competence that enables the learner to function as a mediator between the two cultures, and to use the target language as contact language with people who use this language as a first language (this use of the language is called by Ammon (1991) asymmetrically dominant : one individual uses the language as a first language , the other as a foreign language)."

Risager, K. (1998), *Language teaching and the process of European integration* in Byram, M. & Fleming, M.; (eds) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective - Approaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library

## **Texto E**

«Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw.

The customary approach is to present learning a foreign language as an addition, in a compartmentalised way, of a competence to communicate in a foreign language to the competence to communicate in the mother tongue.

(...)

Because of this imbalance, one of the features of plurilingual and pluricultural competence is that in applying this competence, the individual in question draws upon both his/her general and language skills and knowledge (see Chapters 3 and 4) in different ways. For example the *strategies* used in carrying out *tasks* involving language use may vary according to the language in question. Thus *savoir-être* (existential competence) demonstrating openness, conviviality, good will (as in the use of gestures, mime, proxemics) may in the case of a language in which the individual has poorly mastered the linguistic component, make up for this deficiency in the course of interaction with a native speaker, whereas in a language he or she knows better, this same individual may adopt a more distant or reserved attitude. The *task* may also be redefined, the linguistic message reshaped or redistributed, according to the resources available for expression or the individual's perception of these resources. A further characteristic of plurilingual and pluricultural competence is that it does not consist of the simple addition of monolingual competences but permits combinations and alternations of different kinds. It is possible to code switch during the message, to resort to bilingual forms of speech. A single, richer repertoire of this kind thus allows choice concerning strategies for task accomplishment drawing where appropriate on an interlinguistic variation and language switching.

### 7.1.4 Development of awareness and the process of use and learning

It also means that plurilingual and pluricultural competence promotes the development of linguistic and communication awareness, and even metacognitive strategies which enable the social agent to become more aware of and control his or her own "spontaneous" ways of handling tasks and in particular their linguistic dimension. In addition, this experience of plurilingualism and pluriculturalism:

- exploits pre-existing *sociolinguistic and pragmatic components*, which in turn develops them further;

- leads to a better perception of what is general and what is specific concerning the linguistic organisation of different languages (form of metalinguistic, interlinguistic or so to speak "hyperlinguistic" awareness);

- by its nature refines knowledge of how to learn and the capacity to enter into relations with others and new situations.

It may, therefore, to some degree accelerate subsequent learning in the linguistic and cultural areas. This is the case even if plurilingual and pluricultural competence is "uneven" and if proficiency in a particular language remains "partial".

It can be claimed, moreover, that while the knowledge of one foreign language and culture does not always lead to going beyond what may be ethnocentric in relation to the "native" language and culture, and may even have the opposite effect (it is not uncommon for the learning of one language and contact with one foreign culture to reinforce stereotypes and preconceived ideas rather than reduce them), a knowledge of several languages is more likely to achieve this, while at the same time enriching the potential for learning.

In this context the promotion of respect for the diversity of languages and of learning more than one foreign language in school is significant. It is not simply a linguistic policy choice at an important point in the history of Europe, for example, nor even - however important this may be - a matter of increasing future opportunities for young people competent in more than two languages. It is also a matter of helping learners: to construct their linguistic and cultural identity through integrating into it a diversified experience of otherness; to develop their ability to learn through this same diversified experience of relating to several languages and cultures.

«Linguistic Diversification and the curriculum» in *Modern languages : Learning, Teaching assessment. A common european framework of reference*. Council of Europe, 1998

### **Texto F**

L'Année européenne des langues 2001 (AEL) sera l'occasion de célébrer la diversité linguistique de l'Europe et de mettre en lumière les atouts d'un apprentissage des langues intensifié et mieux diversifié. L'objectif est que tous les Européens puissent faire face au défi d'un continent multilingue et multiculturel et en interaction croissante. L'AEL attirera l'attention sur le rôle de l'apprentissage des langues pour aider à promouvoir la compréhension mutuelle et la tolérance, ainsi que le respect des identités et de la diversité culturelle. Elle soulignera l'importance des compétences linguistiques dans une participation active aux processus démocratiques européens ainsi que pour l'emploi et la mobilité en Europe. L'Année mettra enfin en évidence les réalisations et les activités du Conseil de l'Europe en faveur de la protection et du développement du patrimoine linguistique européen et de la diversité culturelle et stimulera le lancement de nouvelles initiatives à cet égard.

#### **Buts**

Pour le Conseil de l'Europe, l'Année européenne des langues 2001 se propose :

- d'accroître la sensibilisation au patrimoine linguistique européen et de développer une ouverture aux différentes langues et cultures comme sources d'enrichissement mutuel à promouvoir et protéger dans les sociétés européennes ;
- de motiver les citoyens européens à développer le plurilinguisme<sup>4</sup>, c'est-à-dire à parvenir à un certain niveau de compétences communicationnelles dans plusieurs langues, y compris dans des langues moins répandues et enseignées ; il s'agit d'améliorer ainsi la compréhension mutuelle, une coopération plus étroite et une participation active aux processus démocratiques européens,
- d'encourager et d'aider l'apprentissage des langues tout au long de la vie pour le développement personnel des citoyens européens, afin qu'ils puissent tous acquérir les compétences langagières nécessaires pour faire face aux changements économiques, sociaux et culturels de la société.

*In Manuel de l'année européenne des langues 2001 - Projet, Conseil de la Coopération Culturelle (documento obtido via Internet no site <http://www.coe.fr/>)*



## Actividade 10

As barreiras na comunicação intercultural são de várias ordens, como verificou. Cabe aos sujeitos procurar ultrapassá-las, recorrendo a múltiplas competências que compõem o seu perfil de comunicador.

Na literatura didáctica, vulgarizou-se o termo "estratégias" para designar os esforços dos sujeitos na sua busca de construção de sentido com um outro que lhe é sempre, de uma forma ou de outra, diverso.

1. Leia os textos que a seguir se apresentam para se familiarizar com este conceito.

### **Texto A**

«Sintetizando, no nosso estudo entende-se por estratégias pedagógico-comunicativas de adaptação todo o procedimento dialógico-interaccional específico, consciente ou mecanizado orientado para a resolução de problemas de comunicação e/ou de aprendizagem, que traduz formas particulares de perceber a situação pedagógica e mais concretamente as circunstâncias e o momento preciso em que tais problemas ocorrem e se manifestam no discurso. A sua finalidade é potenciar a interacção pedagógica como contexto de transmissão e aquisição de novos saberes verbais.»

Araújo e Sá, M. H. (1996), *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira : contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*, Dissertação de Doutoramento, Aveiro : Universidade de Aveiro, p 327

### **Texto B**

«[ estratégia de comunicação é ] a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structure do not seem to be shared»

Tarone, E. (1980), «Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage» *Language learning*, nº 30, 417- 431, p419

2. Releia o extracto do *Cavaleiro da Dinamarca* e liste todas as estratégias utilizadas.

3. Complete-as com outras, utilizando para isso, se assim o pretender, os exemplos de situações de comunicação que apresentou anteriormente.

4. Organize-as numa tipologia.

5. Conheça agora outras tipologias que encontramos na literatura didáctica:

### **Categorização A<sup>4</sup>**

#### **Estratégias pedagógico-comunicativas mobilizadas durante as trocas de adaptação: quadro-síntese**

<b>I DOMÍNIO DA LÍNGUA</b>	
<b>PROFESSOR</b>	<b>ALUNO</b>
<p><b>1. Estratégias de indução e tutela da actividade do aprendiz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• provocação da produção</li> <li>• assistência à actividade verbal</li> <li>• facilitação da tarefa</li> <li>• retroacção e avaliação</li> <li>• promoção da circulação de saberes</li> <li>• provocação/assistência da actividade cognitiva</li> </ul> <p><b>2. Estratégias de assistência solicitada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• trabalho em LE</li> <li>• trabalho sobre/em metalinguagens</li> <li>• manipulação de outros sistemas comunicativos</li> <li>• recurso à escrita/esquemas</li> <li>• trabalho colaborativo sobre o discurso</li> <li>• recurso a contextos</li> <li>• controlo metacomunicativo regulador</li> <li>• eliciação de dados suplementares</li> <li>• incitamento de competências várias do aluno</li> <li>• informação/resposta/fornecimento de dados solicitados</li> <li>• recurso à LM</li> <li>• enriquecimento/alargamento</li> <li>• evocação /exploração de actividades anteriores</li> <li>• apoio em obras de referência</li> <li>• concepção de novas actividades</li> </ul> <p><b>3. Estratégias de facilitação da intercompreensão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• trabalho sobre/na LE</li> <li>• trabalho sobre a metalinguagem</li> <li>• manipulação de outros sistemas comunicativos</li> <li>• recurso à escrita</li> <li>• trabalho em interacção sobre o discurso</li> <li>• prevenção da ruptura</li> <li>• controlo metacomunicativo</li> <li>• eliciação de dados suplementares</li> <li>• trabalho sobre competências várias do aluno</li> <li>• apoio nos contextos</li> <li>• recurso à LM</li> </ul> <p><b>4. Estratégias de redução</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formal</li> <li>• funcional</li> </ul>	<p><b>1. Estratégias de afrontamento de projectos pedagógico-comunicativos (individuais ou apoiadas em actividades de tutela)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• manipulação da IL</li> <li>• monitoração linguística</li> <li>• recurso a competências de tratamento da LE</li> <li>• recurso a meios vocais, para-verbais e não-verbais</li> <li>• recurso a outros códigos verbais</li> <li>• recurso a meios auxiliares</li> <li>• prática (tutelada ou induzida) da LE</li> </ul> <p><b>2. Estratégias de busca de resolução colaborativa (apoio no professor/colegas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verificação de hipóteses / conhecimentos</li> <li>• pedido de explicação / clarificação</li> <li>• exposição de problemas / dúvidas</li> <li>• pedido de confirmação, opinião, avaliação, correcção</li> <li>• pedido de ajuda/saber/ informação</li> <li>• reacção aos feedbacks obtidos</li> <li>• assistência a colegas/controlo da sua actividade (estratégias idênticas às do professor, 2.)</li> </ul> <p><b>3. Estratégias de hetero-regulação da comunicação e da intercompreensão (em interacção)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pedido de repetição, explicação, tradução</li> <li>• hetero-regulação da actividade do interlocutor</li> <li>• perguntas reguladoras de controlo meiacomunicacional</li> <li>• comentários metadiscursivos</li> <li>• sinais reguladores da intercompreensão</li> <li>• identificação de erros <ul style="list-style-type: none"> <li>• auto e hetero-reparação</li> </ul> </li> </ul> <p><b>4. Estratégias de redução</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formal</li> <li>• funcional</li> </ul> <p><b>5. Estratégias de evitamento</b></p> <p><b>6. Estratégias de abandono</b></p>

<sup>4</sup> Extraída de Araújo e Sá, M. H. (1996) *Op. Cit.* p 358.

<b>5. Estratégias de evitamento</b> <b>6. Estratégias de abandono</b> <b>7. Estratégias afectivas</b> <b>8. Estratégias sociais</b>	<b>7. Estratégias afectivas</b> <b>8. Estratégias sociais</b>
<b>II DOMÍNIO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICO-COMUNICATIVAS</b>	
<b>PROFESSOR</b> <b>1. Estratégias de regulação da situação de comunicação e da organização social da aula</b> <b>2. Estratégias de organização do trabalho pedagógico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• esquematização, confirmação e exibição de formatos pedagógico-comunicativos</li> <li>• controlo e regulação das actividades <ul style="list-style-type: none"> <li>— alargamento</li> <li>— modificação</li> <li>— redução</li> <li>— abandono</li> <li>— negociação</li> </ul> </li> <li>• controlo e regulação do tempo e do espaço</li> </ul> <b>3. Estratégias afectivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• positivas</li> <li>• negativas</li> </ul>	<b>ALUNO</b> <b>1. Estratégias de regulação da situação de comunicação e da organização social da aula</b> <b>2. Estratégias de organização do trabalho pedagógico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pedido de confirmação, clarificação, verificação</li> <li>• regulação, contestação</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• controlo e regulação do tempo e do espaço</li> </ul> <b>3. Estratégias afectivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• positivas</li> <li>• negativas</li> </ul>
<b>III DOMÍNIO DOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM</b>	
<b>PROFESSOR</b> <b>1. Estratégias de organização dos processos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prevenção</li> <li>• informação, explicitação e consciencialização</li> <li>• planificação</li> </ul> <b>2. Estratégias de monitoração processual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relativamente ao aluno</li> <li>• relativamente aos processos de aprendizagem</li> <li>• relativamente aos processos didácticos</li> </ul> <b>3. Concepção de actividades para o treino estratégico</b> <b>4. Estratégias de avaliação processual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• do aluno</li> <li>• do professor</li> <li>• dos processos de aprendizagem</li> <li>• dos processos didácticos</li> </ul> <b>5. Estratégias de controlo afectivo</b>	<b>ALUNO</b> <b>1. Estratégias de organização/planificação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificação, selecção, escolha</li> <li>• hierarquização</li> <li>• diagnóstico, antecipação, prevenção de problemas</li> </ul> <b>2. Estratégias de monitoração processual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• controlo do modo como aprende</li> <li>• controlo do desempenho</li> <li>• controlo dos saberes</li> </ul> <b>3. Prática de estratégias</b> <b>4. Estratégias de avaliação processual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auto-avaliação</li> <li>• hetero-avaliação</li> <li>• dos processos didácticos</li> </ul> <b>5. Estratégias de controlo afectivo</b>

## Categorização B<sup>5</sup>

<b>Estratégia</b>	<b>Sub-grupo</b>
<b>A - Estratégias de redução</b> - usadas pelos aprendentes quando abandonam a mensagem ou a ajustam aos recursos linguísticos que têm disponíveis. Implicam sempre a redução dos objectivos comunicativos. São essencialmente estratégias de evitamento do risco. Os exemplos mais comuns são : Abandono da mensagem ; redução da mensagem.	
<b>B - Estratégias de Concretização</b> - os aprendentes podem optar por expandir os seus recursos linguísticos de modo a realizarem a sua intenção comunicativa. São estratégias em que o aprendente opta por correr riscos e podem ser divididas em dois grandes sub-grupos:	<p><b>B1-Estratégias de auto-correcção</b> : o falante resolve, por si próprio, o seu problema de comunicação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- empréstimo : transferência de uma outra língua, normalmente da L.M.</li> <li>- mudança de código linguístico : é usado um item lexical de uma outra língua sem nenhuma tentativa de «foreignizing»</li> <li>- tradução literal : o aprendente traduz «palavra a palavra de uma língua para outra</li> <li>- «word coinage» : o aprendente cria uma nova palavra da interlíngua baseada quer na sua L.M. quer no seu conhecimento da língua – alvo</li> <li>- paráfrase : o aprendente descreve algum aspecto do item lexical que quer referir (ex: características, funções, etc)</li> <li>- reestruturação : o aprendente começa uma frase, pára e recomeça-a de modo diferente.</li> <li>- Comunicação não verbal : o aprendente usa mímica, expressão facial, barulhos, entoação especial, etc para dar sentido</li> </ul>
	<p><b>B2 - Estratégias colaborativas</b> - o falante pede ajuda para resolver o seu problema de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estabelece identidade como estrangeiro</li> <li>- apela - a que se fale mais devagar; a que repitam ; a uma explicação ou clarificação</li> <li>- pede ajuda : para tradução; para correcção e avaliação</li> <li>- verifica : testa ou verifica se as mensagens foram compreendidas – feedback; confirmação; informação adicional fornecida ou pedida para testar as hipóteses sobre um certo sentido.</li> </ul>

6. Focalize-se numa das tipologias e à frente de cada estratégia, registre um exemplo, elaborando um quadro de tripla entrada do seguinte tipo

<b>Estratégia</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplificação</b>

<sup>5</sup>Adaptada de Vieira, F. (1987) *Communication strategies* – Textos de apoio de Didáctica do Inglês, coordenado por Isabel Alarcão, Aveiro : Universidade de Aveiro- Centro Integrado de Formação de Professores (texto policopiado), p9

**Atividade 11:**

1. Observe algumas das situações de comunicação que a seguir lhe apresentamos.

1.1. Analise-as segundo os parâmetros da matriz seguinte.

Situação \ Parâmetros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- Características da situação de comunicação										
- Interlocutores (estatutos, papéis, atitudes, grupos de pertença, línguas, representações da situação, etc) e suas relações										
- Intenções comunicativas										
- Referente/ assunto										
- Função : porquê? Para quê?										
- Condições espacio-temporais										
- Códigos em presença										
- Estratégias de negociação do sentido (consulte a tipologia de estratégias apresentada anteriormente)										
- Grau de sucesso da comunicação										

### **Situação 1: Cavaleiro da Dinamarca (Sophia de Mello Breyner Andersen)**

«Na longa praia de areia branca e fina um pequeno grupo de negros espreitava o navio. Então o capitão resolveu mandar a terra dois batéis com homens para que tentassem estabelecer contacto com os africanos. Mas logo que os batéis tocaram a areia os negros fugiram e desapareceram no arvoredo.

- Talvez tenham tido medo por ver que nos somos muitos e eles são poucos - disse um português chamado Pero Dias -.

E pediu aos seus companheiros que lhe deixassem um batel e embarcassem todos no outro e se afastassem da praia. Mas os companheiros acharam este plano tão arriscado que não o quiseram aceitar. Porém, Pero Dias insistiu tanto que eles acabaram por fazer como ele pedia e remaram para o largo.

O português mal ficou sozinho caminhou até meio da praia e ali colocou panos coloridos que tinham trazido como presente. Depois recuou até à orla do mar, encostou-se ao batel que ficara e esperou. Ao cabo de algum tempo saiu da floresta um homem que trazia na mão uma lança longa e fina e avançava negro e nu na claridade da praia. Avançava passo por passo, lentamente, vigiando os gestos do homem branco que junto do batel continuava imóvel. Quando chegou perto dos panos parou e examinou em alvoroço a oferta. Depois ergueu a cabeça, encarou o português e sorriu. Este sorriu também e avançou uns passos. Houve uma pequena pausa. Depois, num acordo mútuo, os dois homens, sorrindo, caminharam ao encontro um do outro. Quando entre eles ficaram só a sete passos de distância, pararam.

- Quero paz contigo - disse o branco na sua língua.

- Quero paz contigo - disse o branco em árabe. O negro sorriu e respondeu três palavras desconhecidas.

O negro tomou a sorrir e tomou a repetir as palavras ininteligíveis.

- Quero paz contigo - disse o branco em berbere -. O negro sorriu de novo e mais uma vez respondeu as três palavras exóticas. Então Pero Dias começou a falar por gestos. Fez o gesto de beber e o negro apontou-lhe a floresta. Fez o gesto de comer e o negro apontou-lhe a floresta. Com um gesto de convite o marinheiro apontou o seu batel.

Mas o negro sacudi a cabeça e recuou um passo. Vendo-o retrair-se o português, para voltar a estabelecer a confiança, começou a cantar e a dançar. O outro, em grandes saltos, cantos e risos, seguiu o seu exemplo. Em frente um do outro bailaram algum tempo. Mas no ardor do baile e da mímica Pero Dias ergueu no ar a sua espada, que faiscou ao sol. O brilho assustou o nativo, que deu um pulo para trás e estremeceu. Pero Dias fez um gesto para o sossegar. Mas o outro começou a fugir, e o navegador precipitou-se no seu encalce e agarrou-o por um braço. Vendo-se preso, o negro principiou a debater-se, primeiro em susto, depois em fúria. Com gritos roucos e sílabas guturais respondia as palavras e aos gestos que o tentavam apaziguar. Ao longe, no mar, os companheiros de Pero Dias avistaram a luta e principiam a remar para a praia.

O negro viu-os aproximarem-se, julgou-se cercado e perdido e apontou a sua lança. Pero Dias com a espada tentou aparar o golpe mas ambos caíram trespassados.

Os portugueses saltaram do batel e correram para os corpos estendidos. Do peito do negro e do branco corriam dois fios de sangue.

- Olhem - disse um moço -, o sangue deles é exactamente da mesma cor.

De bordo veio o capitão com mais gente e todos durante uma hora choraram o triste combate.»

(Sophia de Mello Breyner Andersen (1995), *Cavaleiro da Dinamarca*, Porto : Figueirinhas, 39ª edição, pp 53-56)

### **Situação2: "Uma admirável tia"**

Eu tive uma admirável tia que falava unicamente o português (ou antes o minhoto) e que percorreu toda a Europa com desafogo e conforto. Esta senhora, risonha mas dispéptica, comia simplesmente

ovos - que só conhecia e compreendia, sob o nome nacional e vernáculo de ovos. Para ela, huevos, oeufs, eggs, das Ei, eram sons da natureza bruta, pouco diferenciáveis do coxar das rãs ou de um estalar de madeira. Pois quando em Londres, em Berlim, em Paris, em Moscovo, desejava os seus ovos - esta expedita senhora reclamava o fâmulos do hotel, cravava nele os olhos agudos e bem expliciados, agachava-se gravemente sobre o tapete, imitava com rebolar lento das saias tufadas uma galinha no choco, e gritava quiqueriqui!, cocoriqui!, cocorocó! Nunca, em cidade ou região inteligente do universo, minha tia deixou de comer os seus ovos - e superiormente frescos!

Eça de Queirós, *A correspondência de Fradique Mendes*, Lisboa : Livros do Brasil, nº7

### **Situação3: "Parafusos Molybdenum"**

O telefone tocou. Enquanto mantinha a mão direita no ar, suja, sem saber que lhe fazer, com a mão esquerda, e de mau humor, empunhou o telefone : " Que foi? hem !? Ah! Diga, sr Engenheiro, please, go ahead...moly...quê ? Faça favor, please...molybde...molybdenum....(AI! Jasus, moly...) Molybdenum, senhor. Molybdenum? não, senhor. Parafusos de molybdenio não chegaram ainda... de ecrtza absoluta... Não temos cá ainda nenhuns parafusos de molybdenio... não senhor... Muito urgentes?, avisarei, avisarei imediatamente logo que cheguem. Desligou.

Ernesto Leal, *O homem que comia névoa*

### **Situação 4: Filme : Danças com Lobos**

(montagem do filme : 0:55':47'' a 0:57':59'' + 1:07':14'' a 1:12':11'' )

### **Situação 5**

95-Prof.:Quel poisson ?C'est de la morue ?

96-Mafalda : anh ? [baka ?ao]

97-Prof.: C'est ça ..ou votre..comment vous écrivez ,comment tu écris [baka?ao]( à francesa) Tu veux l'écrire ? ( para a Sofia ) Pas dessiner,écrire!

(Sofia vai ao quadro e escreve mas hesita na grafia da palavra.)

Gonçalves, M. C. (1999) Corpus recolhido para *Um projecto de investigação-acção – promover a competência estratégica em sala de aula* - trabalho realizado no âmbito da disciplina de Metodologia do ensino da especialidade do Mestrado em Supervisão)

### **Situação 6**

131-Prof.: Il manque d'autres choses.

132 -Sara e Cátia : Ah as luzes !

133-Sara : pisca -pisca ( faz o gesto com as mãos )

(risos de todos e grande confusão)

134 -prof.: D'accord,les lumières ...Quelqu'un veut m'expliquer comment c'est au Portugal ce que vous...parce que je ne sais pas.

Gonçalves, M. C. (1999) *op. cit.*

### **Situação7. Pode parar o táxi junto daquele carro azul?**

«Quando cheguei à cidade da Praia, em Cabo Verde, os mal-entendidos eram uma constante, no que respeitava à localização dos sítios e dos objectos que eu procurava para a minha instalação naquele país.

No táxi era sempre surpreendida quando, entrando na Achada de Santo António, eu solicitava ao condutor que parasse "junto daquele" carro azul, que se encontrava diante da minha casa, e o táxi continuava a andar, indiferente ao carro azul.

No discurso do quotidiano era esta a situação. Resolvi transpô-la para o discurso didáctico e analisá-la com os meus alunos, finalistas de Bacharelato e estagiários de Português, no âmbito da disciplina de DPLM.

Levei para a aula uma lista de locuções prepositivas espaciais, retiradas do *Português Fundamental*. Posicionámo-nos fisicamente dentro do Instituto Superior de Educação, onde decorria a aula, e em Português e em crioulo, os alunos deveriam enquadrá-las em frases ou pequenos textos exprimindo a localização no espaço.

Depois de analisados os vinte textos, constatei que a locução crioula mais ambígua era "djuntu di", traduzida em português por:

- ao pé de (9 alunos);
- perto de (2 alunos);
- através de (1 aluno) ;
- à volta de (1 aluno) ;
- cerca de (1 aluno).

Por interrogações sucessivas a nativos, percebi que essa locução remete para uma localização "vaga", nas redondezas de.»

Ançã, M. H., (2000) "Pode parar o taxi junto daquele carro azul?". Actas do II Encontro Nacional da APP, Lisboa, Associação de Professores de Português, 117-128.



### **Situação 8. “O V de vitória”**

Even seemingly obvious gestures can be misunderstood. Using fingers to indicate numbers can vary. In the United States/ most people would indicate "1" by holding up the forefinger. In parts of Europe, "1" is indicated by using the thumb, "2" by the thumb and forefinger.

The "V for victory" sign made popular during World War II by Winston Churchill is appropriately made by showing the palm. In the United States in the late 1960s, the same gesture became a symbol for peace (Dresser, 1996). When former British Prime Minister Margaret Thatcher made a "V for victory" sign during an election campaign she showed the back of her hand. That gesture signifies at least nine different obscenities!

And the list continues: Some Japanese point a forefinger to the face to indicate referring to self, whereas in the United States, people are more likely to point to the chest. And it is said that at least some Japanese women stick out the tongue to indicate embarrassment.

In Brazil, people may add emphasis to statements by snapping the fingers with a whiplike motion of the hands. Brushing the tips of fingers forward under the chin may indicate "I don't know." Indians in Delhi may use hands to grasp the ears as a gesture meaning repentance or sincerity. Fijians may fold the arms as a sign of respect when talking to another person.

U.S. soldiers were warned against using the «V for victory» or peace sign in Bosnia-Herzegovina. Serbs would find it offensive to see the peace-keeping troops making this sign, as the Croats use it as an informal greeting...

*In Jandt, F. E. (1995) Intercultural communication. An introduction, Thousand Oaks: Sage Publication, pp79*



## Situação 9 - “It’s your turn to talk”

### IT’S YOUR TURN TO TALK

After I was married and had lived in Japan for a while, my Japanese gradually improved to the point where I could take part in simple conversations with my husband and his friends and family. And I began to notice that often, when I joined in, the others would look startled, and the conversational topic would come to a halt. After this happened several times, it became clear to me that I was doing something wrong. But for a long time, I didn't know what it was.

Finally/ after listening carefully to many Japanese conversations, I discovered what my problem was. Even though I was speaking Japanese, I was handling the conversation in a western way.

Japanese-style conversations develop quite differently from western-style conversations. And the difference isn't only in the languages. I realized that just as I kept trying to hold western-style conversations even when I was speaking Japanese. ...

A western-style conversation between two people is like a game of tennis. If I introduce a topic, a conversation ball, I expect you to hit it back. If you agree with me, I don't expect you simply to agree and do nothing more. I expect you to add something—a reason for agreeing, another example, or an elaboration to carry the idea further. But I don't expect you always to agree. I am just as happy if you question me, or challenge me, or completely disagree with me. Whether you agree or disagree, your response will return the ball to me.

And then it is my turn again. I don't serve a -new ball from my original starting line. I hit your ball back again from where it has bounced. I carry your idea further or answer your question or objections, or challenge or question you. And so the ball goes back and forth, an original spin, a powerful smash. ...

If there are more than two people in the conversation, then it is like doubles in tennis, or like volleyball. There's no waiting in line. Whoever is nearest and quickest hits the ball, and if you step back, someone else will hit it. No one stops the game to give you a turn. You're responsible for taking your own turn. ...

A Japanese-style conversation/ however is not at all like tennis or volleyball. It's like bowling. You wait for your turn. And you always know your place in line. It depends on such things as whether you are older or younger a close friend or a relative stranger to the previous speaker in a senior or junior position, and so on.

When your turn comes, you step up to the starting line with your bowling ball, and carefully bowl it. Everyone else stands back and watches politely, murmuring encouragement. Everyone waits until the ball has reached the end of the alley, and watches to see if it knocks down all the pins, or only some of them, or none of them. There is a pause, while everyone registers your score.

Then, after everyone is sure that you have completely finished your turn, the next person in line steps up to the same starting line, with a different ball. He doesn't return your ball, and he does not begin from where your ball stopped. There is no back and forth at all. All the balls run parallel. And there is always a suitable pause between turns. There is no rush, no excitement, no scramble for the ball. ...

No wonder everyone looked startled when I took part in Japanese conversations. I paid no attention to whose turn it was, and kept snatching the ball halfway down the alley and throwing it back at the bowler. Of course the conversation died. I was playing the wrong game.

*In Jandt, F. E. (1995) Intercultural communication. An introduction, Thousand Oaks: Sage Publication, pp102*

**Sit. 10 . Filme :Pesadelo cor-de-rosa ( Cena da esquadra : 50':53'' a 53':58'')**

2. Comente o comportamento dos interlocutores, tendo em vista a construção de uma comunicação de sucesso/ insucesso.

2.1. Identifique e discuta as razões do fracasso ou do sucesso comunicativo, relacionando-o com o perfil de locutor intercultural.

3.Registe situações de comunicação intercultural não conseguidas que tenha vivido, procurando identificar as razões que provocaram o seu insucesso.

4.Observe o gráfico "The difficulty level of communication among cultural groups".



4.1.Procure identificar algumas das razões que possam explicar o continuum registado. O texto que segue pretende contribuir para a sua análise:

«In many respects, the relationship between culture and communication is reciprocal - each affects and influences the other. What we talk about; how we talk about it ; What we see, attend to or ignore; how we think; and what we think about are influenced by our culture. Culture cannot exist without communication; one cannot change without causing change in the other.»

*in Jandt, F. E. (1995) Intercultural communication - an introduction, Thousands Oaks, Sage Publications, pp32.*

## Actividade 12

1. Observe o seguinte glossário de um tradutor brasileiro que estudou num "cursinho rápido porque não tinha tempo a perder".<sup>6</sup>

Glossário de um tradutor brasileiro que estudou num cursinho rápido porque não tinha tempo a perder:<sup>6</sup>

Layout.....	Fora da lei
Go home .....	Vá a Roma
He is my son.....	Ele é maçon
US Mail.....	Meio dos Estados Unidos
I don't care .....	Eu não quero
Go ahead.....	Gol de cabeça
Broken heart.....	Coração brigueado
Are you sick? .....	Qual é seu CIC?
What time is it? .....	Que time é esse?
They go jogging all the time ...	Eles vão jogar com todo o time (time completo)
An ice cream.....	Crime cometido com frieza
Because .....	Inflamação no bico
Fourteen.....	Pessoa baixa e forte
She must go .....	Ela mastigou
it's too late .....	É muito leite
Free shop .....	Chopp de graça
Goodstuff.....	Boa estufa
Yellow river .....	Ela é horrível.
The boy is behind the door .....	O boi está berrando de dor.
Once more .....	Onde você mora?
Merry Christmas .....	Maria foi crismada.
In French.....	Em frente.

1.1. Complete-o, com exemplos retirados da sua própria experiência, anotando as situações em que ocorreram.

2. Que tipo de estratégias de produção estiveram na base destas produções?

<sup>6</sup> Retirado da Internet do site <http://www.viavale.com.br/english/sk-humor.html#Glossário>

### **Actividade 13**

1. Pense nas implicações de toda a reflexão sobre a comunicação intercultural, a competência de comunicação intercultural e o perfil de comunicador intercultural que foi fazendo quanto ao trabalho com as línguas na escola.

1.1. Registe-as e organize-as.

2- Leia as seguintes recomendações curriculares e comente de que forma nelas estão presentes tais implicações.

#### **Texto A**

##### **Programa de Inglês - 3º ciclo**

##### **Orientação metodológica**

##### **Algumas sugestões para desenvolvimento curricular (pp 70 - 72)**

(...)Num ambiente de aprendizagem com estas características, em que a metodologia assenta essencialmente no aluno, cabe ao professor criar um ambiente de trabalho agradável e estimulante para todos e que permita a gratificação do sucesso. Para isso, é necessário o recurso a práticas pedagógicas diferenciadas que respondam as diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos existentes entre os alunos de uma mesma turma. Cabe ainda ao professor estruturar formas diversificadas de organização do trabalho. O trabalho individualizado, por exemplo, é fundamental como técnica a utilizar para assegurar aos alunos o seu progresso na apropriação da língua. Do mesmo modo, são imprescindíveis actividades envolvendo toda a turma, e dirigidas pelo professor, na fase de apresentação de novos conteúdos.

Mas a aprendizagem da Língua Inglesa para fins comunicativos tem de se processar essencialmente através de formas de interacção que se aproximem do real. Com efeito, o conceito de competência comunicativa enquanto capacidade de usar a língua de uma forma adequada e eficiente, fazendo uso de vários sistemas de competências - linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística, intercultural e de processo -, privilegia modos de trabalho socializado na sala de aula que se materializam em trabalho de pares e trabalho de grupo. Estas técnicas de organização do trabalho devem ser valorizadas no ensino e na aprendizagem da língua, visto que possibilitam ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua.

Simultaneamente, estes modos de interacção ajudam os alunos a desenvolver a confiança em si mesmos enquanto sujeitos que aprendem a língua, contribuem para a consciencialização do espírito de tolerância e estimulam o gosto e o hábito de cooperação e ajuda.

Nesta linha, importaria salientar, que a organização do trabalho na sala de aula deve compreender também o trabalho de projecto, que assume uma importância relevante no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa: não só proporciona aos alunos oportunidades para a realização de actividades onde se jogam múltiplas competências. se reciclam conhecimentos num contexto relativamente natural como constitui uma extensão lógica de actividades de transferência das aprendizagens controladas, já que estimula os alunos a assumir responsabilidades pelas problemáticas seleccionadas, pela metodologia de trabalho e pela concepção dos produtos finais.

A aprendizagem, da Língua Inglesa. pela apropriação de competências de tipo comunicativo, determina ainda uma abordagem intercultural. em que o aluno parte da sua própria língua e cultura para a descoberta da língua e das culturas dos povos de expressão inglesa<sup>5</sup>. Deste modo, desenvolve a sua competência sociocultural, o que é imprescindível ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicar, visto que a utilização de uma língua implica o recurso a um quadro de referências que é pelo menos parcialmente, determinado pelo contexto sociocultural no qual essa língua é utilizada pelos nativos. Para além disso. a análise contrastiva que faz da sua realidade e da dos povos de expressão inglesa<sup>5</sup> permite-lhe um melhor entendimento de uma e outras. do que resulta por um lado uma atitude de tolerância e respeito pelas diferenças e por outro a relativização dos valores e dos significados da sua própria cultura.

Para a operacionalização de quanto ficou dito é desejável a utilização de uma gama tão variada quanto possível de recursos, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias. Lembra-se as vantagens do recurso a nativos e/ou pessoas que tenham tido contacto significativo com países de Língua Inglesa, bem como as vastas possibilidades à explorar no campo da pedagogia dos intercâmbios.

Sendo a promoção da autonomia do aluno na utilização da Língua Inglesa para fins comunicativos o objectivo fundamental da aprendizagem e do ensino desta disciplina, é nesse sentido que se orientam as linhas metodológicas enunciadas.

*In* Programas de inglês – 3º ciclo do ensino básico (1996)

## **Texto B**

### **Programas de Inglês - Proposta de revisão Ensino secundário - 10º ano ( nível de continuação)**

#### **I. Introdução**

No contexto de uma Europa plurilingue e pluricultural, o acesso a várias línguas torna-se cada vez mais valioso para os cidadãos europeus, não só como requisito à comunicação com os outros mas também como fundamento-base de educação cívica, democrática e humana. No contexto escolar, a educação linguística assume, assim, um papel relevante na formação integral dos alunos, não apenas no que diz respeito aos processos de aquisição dos saberes curriculares, como também na construção de uma educação para a cidadania.

Componente activa da pluralidade linguística e cultural europeia, a língua inglesa tem vindo a adquirir o estatuto de primeira língua na comunicação mundial, de língua franca na comunidade negociai, de língua das tecnologias globais de informação, de língua da

ciência e da divulgação científica, entre outros. As questões relacionadas com o que ensinar em termos de língua e cultura têm-se assim complexificado pelo facto de o Inglês assumir esse estatuto e ainda pela descentração no que respeita às suas duas principais realizações: o Inglês Americano e o Inglês Britânico. Adopta-se neste programa uma visão abrangente da língua inglesa, incorporando outras culturas em que é primeira língua e privilegiando o seu papel como língua de comunicação internacional.

Tal opção requer que aos alunos sejam facultadas oportunidades de contacto com realidades linguísticas e culturais diversificadas, de modo a assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativa, linguística e sociocultural, fundamentadas em atitudes, valores e competências promotoras da educação para a cidadania e da abertura e respeito pela diferença.

*In Programas de Inglês - Proposta de revisão Ensino secundário - 10º ano ( nível de continuação) p3.  
documento policopiado*

### **Texto C**

#### **Programa de Inglês - 10º Ano (nível de continuação)**

##### **1. Finalidades**

- Assegurar a aquisição e sistematização de competências essenciais ao uso receptivo e produtivo da língua inglesa.
- Proporcionar, através da língua inglesa, o contacto com vários universos socioculturais em que é utilizada.
- Promover hábitos de estudo e competências de aprendizagem, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida.
- Estimular o desenvolvimento de saberes pragmático-funcionais, privilegiando o trabalho de projecto e proporcionando oportunidades de cooperação interdisciplinar.
- Fomentar uma educação inter/multicultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária.
- Fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social dos alunos.
- Fomentar uma educação para os media, promovendo a formação de aprendentes activos que analisem textos mediáticos e compreendam os processos da sua produção e recepção

*In Programas de Inglês - Proposta de revisão Ensino secundário - 10º ano ( nível de continuação), p.7,  
documento policopiado*

### **Texto D**

#### **Programas de Francês - Ensino secundário - cursos tecnológicos formação geral e científico-tecnológica): (proposta de programa)**

##### **1.2.Objectivos gerais**

- Consolidar as competências de comunicação em língua francesa cuja aquisição e aprofundamento se processaram ao longo do Ensino Básico, privilegiando a recepção e visando uma autonomia progressiva nas seguintes competências:
- Compreender textos orais, audio-visuais e escritos de natureza diversificada e adequados ao seu desenvolvimento intelectual, socioafectivo e linguístico.
- Interpretar aspectos das culturas de expressão francófona numa perspectiva intercultural.
- Interagir em situações de comunicação diversificadas, utilizando meios verbais e não verbais.
- Produzir textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação social e profissional.
- Mediar\* em situações específicas de comunicação profissional.
- Reflectir sobre o funcionamento do sistema linguístico e sobre o uso da língua em situação de comunicação.
- Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção da sua própria aprendizagem:
- Utilizar estratégias para organizar o seu processo de aprendizagem e superar dificuldades de forma autónoma.
- Utilizar os media e as novas tecnologias (TIC) como meios de informação e de comunicação.
- Adquirir hábitos de pesquisa autónoma.
- Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.
- Interagir no contexto da sala de aula de forma responsável e colaborativa.
- Mostrar atitudes de solidariedade e de empenhamento face a problemas actuais de âmbito nacional e internacional.

*In Programas de Francês - Ensino secundário - cursos tecnológicos formação geral e científico-tecnológica):  
(proposta de programa) p 44, documento policopiado*

## **Texto E**

### **Programas de Francês - Ensino secundário - cursos tecnológicos formação geral e científico-tecnológica): (proposta de programa)**

#### **2.2. A abordagem intercultural**

O ensino da língua e da cultura desempenham um papel importante no desenvolvimento ( personalidade do aluno e no relacionamento com os outros. A competência cultural geral do aluno será enriquecida pelo confronto com a cultura estrangeira. A prioridade é dada a uma tomada c consciência intercultural, com especial incidência na Formação Geral, através do conhecimento e da compreensão das relações de semelhança e de diferença entre o universo da língua materna e o da língua estrangeira. O aluno, enquanto pessoa e agente social, está no centro da abordagem intercultural que visa desenvolver, de acordo com a área profissional em que está integrado:

- a consciencialização das noções de cultura e de identidade,
- a capacidade de estabelecer uma relação entre a(s) cultura(s) de origem e a(s) cultura(s) estrangeira (s),
- a capacidade de reconhecer e utilizar estratégias diversificadas para estabelecer contacto com membros de outras culturas
- a capacidade de desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua cultura e a cultura estrangeira
- a capacidade de gerir eficazmente as situações de equívocos e de conflitos culturais.



O objectivo formativo desta abordagem ultrapassa o campo restrito dos conhecimentos socioculturais e valoriza as capacidades de relativização das suas próprias certezas, de gestão das ambiguidades e dos conceitos introduzidos pela cultura estrangeira. Esta perspectiva privilegia a objectivação de dados em função da cultura de origem através de actividades levando o aluno:

- à descentração pela tomada de consciência das suas próprias representações e da gestão pessoal das suas pertenças múltiplas,
- à compreensão do sistema do outro pela consciencialização dos filtros perceptivos e pelo desenvolvimento das capacidades de observar, de afinar a sua percepção, de emitir hipóteses na sua leitura, de suspender o seu julgamento e de situar o facto observado numa coerência diferente,
- à negociação, visando a competência relacional e
- organização de eventos: semana do Francês, semana da Escola, comemoração de efemérides, ciclo de cinema...
- pelas experiências de intercâmbio individuais ou colectivas:
  - não presenciais: correspondência epistolar ou por correio electrónico, participação em fóruns\* de discussão ou em chat\*, videoconferência... presenciais: encontros com francófonos, intercâmbio escolar: viagem a um país francófono

Esta abordagem subjectiva e reflexiva vai ao encontro dos objectivos gerais do exercício da cidadania que assenta no respeito pelas diferenças, na tolerância e na aceitação do Outro, valores cada vez mais importantes nas sociedades multi-étnicas, multiculturais e multilingues do contexto europeu.

*In Programas de Francês - Ensino secundário - cursos tecnológicos formação geral e científico-tecnológica):*  
(proposta de programa) pp 107-108 documento policopiado

3- Coloque-se no papel de decisor educativo. Elabore novas recomendações ou reescreva as que acabou de ler, tendo sempre em conta a problemática em foco.

## Actividade 14

1. Analise os seguintes projectos de trabalho desenvolvido em aula de Francês, 7º ano, nível 1 e em aula de Português, 7º ano.

### Plan d'unité

**Objectif :** Développer dans les élèves ( de 7e année niveau 1) la compétence stratégique

**Les élèves doivent être capables de :**

- prendre conscience des stratégies de communication auxquelles ils peuvent recourir pour dépasser les problèmes de communication ;
- distinguer les stratégies de communication utilisées dans une situation de communication orale de celles utilisées dans une situation de communication écrite;
- employer des stratégies de communication diversifiées;
- comprendre l'importance du rôle joué par l'autre dans une situation de communication

**Stratégies /activités :**

1- Questionnaire /Enquête dont le but est de connaître mieux l'élève en tant qu' élève de français, de connaître ses difficultés ( de communication, de compréhension,etc) et de savoir quelle est son attitude devant les problèmes de communication .)

2 - Cours lectionné par Mylène dont le thème est: les traditions de Noël en France .Ce cours est enregistré en vidéo.(On a dit aux élèves que Mylène ne parlait pas le portugais et qu'il fallait participer dans le cours et parler avec elle en utilisant tous les moyens possibles pour comprendre et se faire comprendre)

3 - Questionnaire pour savoir quelles ont été les difficultés ressenties par les élèves pendant le cours donné par Mylène ,quelles ont été leurs attitudes devant les problèmes de communication et comment ils ont fait pour dépasser ces problèmes (c'est à dire comment ils ont fait pour communiquer) .

4 - Visionnement du film (cours) et remplissage d'une grille d'observation du professeur et d'une autre concernant les stratégies de communication utilisées. On a préalablement discuté, brièvement , ces grilles d'observation et leurs buts. On demande aux élèves d'identifier les moments ou les situations dans lesquelles les stratégies listées apparaissent .On veut également identifier les stratégies utilisées par le professeur .

5 - Production écrite : on donne aux groupes la consigne suivante : ils doivent écrire une lettre à un ami français (Mylène ,par exemple) en l'invitant à venir commémorer le Noël au Portugal avec eux.La consigne est donnée en portugais et on ne leur donne aucune autre information .On leur dit tout simplement qu'il faut convaincre l'autre et se faire comprendre.

6 - Enregistrement vidéo de quelques messages pour Mylène : on n'aidera pas les élèves .

7 - Synthèse et évaluation du travail réalisé :

- les stratégies de communication auxquelles on peut recourir lorsqu'on a des problèmes de communication (écrite ou orale).

- Quel a été le but de cette unité

-En quoi ce travail a aidé les élèves (évaluation faite par eux )

Gonçalves, M. C. (1999) Corpus recolhido para *Um projecto de investigação-acção – promover a competência estratégica em sala de aula* - trabalho realizado no âmbito da disciplina de Metodologia do ensino da especialidade do Mestrado em Supervisão)

Escola Básica 2 3 de Ílhavo  
Disciplina : Língua Portuguesa                      Ano . 8º Turma :E

Unidade Didáctica: *A inaudita guerra da avenida Gago Coutinho*  
Plano de aula

**Objectivos gerais:**

O aluno deve ser capaz de :

- resumir oralmente um conto
- exprimir-se oralmente de forma correcta
- produzir um diálogo a partir de uma situação dada
- identificar estratégias de comunicação
- Pronunciar-se criticamente acerca da problemática dos choques culturais
- cooperar com os colegas

**Conteúdos:**

*A inaudita guerra da avenida Gago Coutinho*

**Actividades:**

- Recapitulação oral, pelos alunos, dos principais acontecimentos do conto.
- Identificação dos motivos que levaram ao conflito entre árabes e lisboetas.
- produção em grupo de um diálogo entre árabes e lisboetas imaginando que estes se conseguiram entender embora não utilizem a mesma língua.
- Dramatização dos diálogos.
- Reflexão e análise das situações criadas com vista à identificação das estratégias de comunicação utilizadas e aos problemas que poderiam surgir.

**Materiais**

Quadro, giz, canetas, conto

**Avaliação:**

Participação oral e escrita; interesse; responsabilidade; respeito

1.1.Comente-os tendo em conta :

- as suas finalidades;
- as estratégias utilizadas;
- a sua pertinência para o ensino/aprendizagem das línguas na escola.

2 - Gosta dos projectos ? Justifique.

## Actividade 15

1. Reflicta com os seus colegas sobre as seguintes questões e redija um breve texto argumentativo, a apresentar hipoteticamente num encontro da Federação Nacional dos Professores de Línguas Vivas, intitulado: " Entre línguas e culturas: 'A Competência Comunicativa Intercultural na escola'

- Como é trabalhada na escola/aula e pelos discursos que a ela se destinam (manuais, situações de formação, programas) a temática em análise?
- Que principais factores de constrangimento a inibem? E que virtualidades este contexto apresenta?
- Que programas de intervenção/ estratégias didácticas podem ser utilizadas para levar o aluno a tomar consciência do que significa comunicar e ter competência de comunicação?
- Como desenvolver nos alunos atitudes positivas face ao outro, às línguas e culturas e à comunicação?
- Como desenvolver nos aprendentes, a capacidade de resolver os conflitos e problemas de várias ordens que se colocam, por intermédio de estratégias de negociação dos sentidos e das formas linguísticas que mobilizem e rentabilizem repertórios, já adquiridos em experiências de linguagem anteriores (comunicativos/metacomunicativos, cognitivos, sociais, afectivos)?

**Actividade 16**

1. Tenha em conta o perfil de comunicador intercultural apresentado por Byram (1997 – ver actividade n.º 5).

1.1. Tendo em conta as 3 dimensões consideradas - atitudes, conhecimento e *skills* - indique qualidades próprias de um professor que visa o desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural.

2. Confronte-as com as propostas por Edelhoff em 1987 (citado por Sercu in Byram & Fleming, 1998 : 256 - 257)

Edelhoff (1987:76ff) summarised the main points of teacher qualifications for intercultural foreign language teaching as follows:

(i) Attitudes

- Teachers who are meant to educate learners towards international and intercultural learning must be international and intercultural learners themselves.
- Teachers should be prepared to consider how others see them and be curious about themselves and others.
- Teachers should be prepared to experiment and negotiate **in** order to achieve understanding on both sides.
- Teachers should be prepared to share meanings, experience and affects with both people from other countries and their own learners in the classroom.
- Teachers should be prepared to take an active part in the search for the modern language contribution to international understanding and peacemaking at home and abroad.
- Teachers should aim to adopt the role and function of a social and intercultural interpreter, not an ambassador.

(ii) Knowledge

- Teachers should have and seek knowledge about the socio-cultural environment and background of the target language community (ies) or country(ies).
- Teachers should have and seek knowledge about their own country and community and how others see them.
- Teachers' knowledge should be active knowledge ready **to** apply and interpret and to make accessible to the learning situation and styles of their learners.
- Teachers should know how language works in communication and how it is used successfully for understanding. They should know about the shortcomings of language and foreign language users and how misunderstandings can be avoided.

(iii) Skills

- Teachers should have and develop further appropriate communication skills in the foreign language suitable for negotiation both in the classroom and in international communication situations at home and abroad.
- Teachers should have and develop further text skills, i.e. the ability to deal with authentic data in all media (print, audio, audio-visual) and in face-to-face interaction.
- Teachers should have and develop further the necessary skills **to** connect the student experience with ideas, things and objects outside their direct reach and to create learning environments which lend themselves to experiential learning, negotiation and experiment.

In Sercu, L. (1998) *In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence* in Byram, M. & Fleming, M. (eds) *Language learning in intercultural perspective- approaches through drama and ethnography*, Cambridge : Cambridge University Press, pp 256-257

3. Observe o seguinte projecto de formação de professores, orientado para o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural.

## Projecto de formação de Professores

Objectivos gerais	Conteúdos	Estratégias/actividades	Actividades n.º	Datas
<p>Analisar e conceptualizar situações de comunicação plurilingue em termos de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- características</li> <li>- sentidos construídos</li> <li>- perfis e comportamentos dos sujeitos</li> <li>- grau de sucesso</li> </ul> <p>Experimentar situações de comunicação intercultural como forma de tomar consciência de um perfil próprio de comunicador</p>	<p>Comunicação intercultural :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tipos;</li> <li>- conflitos/problemas</li> <li>- estratégias de resolução de problemas</li> <li>- factores de sucesso/insucesso</li> </ul> <p>Competência de comunicação intercultural</p> <p>Perfil do Comunicador intercultural</p>	<p>Comentário de textos;</p> <p>Análise de situações, documentos e textos</p> <p>Análise de entrevistas</p> <p>Reflexão</p> <p>Análise de tipologias de estratégias</p>	<p>1-12</p>	<p>25/09/00</p> <p>27/09/00</p> <p>18/10/00</p> <p>8/11/00</p> <p>22/11/00</p> <p>3/01/01</p> <p>17/01/01</p> <p>24/01/01</p> <p>7/02/01</p> <p>21/02/01</p> <p>8/03/01</p> <p>11/04/01</p>
<p>Compreender o papel deste tipo de comunicação na educação linguística dos sujeitos e inferir as suas implicações pedagógico-didáticas e supervisivas</p>	<p>O ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalidades e objectivos</li> <li>- A competência de comunicação intercultural e o perfil do aprendente e do professor de línguas</li> <li>- Perspectivas e implicações pedagógico-didáticas e supervisivas da abordagem da competência de comunicação intercultural</li> <li>- Perfil do professor de língua estrangeira;</li> <li>- Perfil do aprendente de língua estrangeira</li> </ul>	<p>Análise de documentos</p> <p>Análise de planificações didáticas</p> <p>Produção de texto</p>	<p>13-16</p>	<p>26/04/01</p> <p>2/05/01</p> <p>9/05/01</p> <p>16/0/01</p>
<p>Desenvolver atitudes positivas, conhecimento e skills necessários à promoção de um trabalho didáctico orientado para a promoção nos aprendentes de uma competência de comunicação intercultural</p>	<p>Metodologias e estratégias pedagógico-didáticas orientadas para a promoção da competência de comunicação intercultural</p>	<p>Concepção de actividades didáticas</p>	<p>17</p>	<p>23/05/01</p>

### Actividades de formação

	O u t	N o v .	D e z .	J a n .	F e v .	M a r ç .	A b r i l	M a i o
Aprendizagem reflexiva de Línguas estrangeiras ► Alemão ► Mandarim								
Elaboração individual de <i>portfolios</i> de aprendizagem								
Sessões de formação: -Observação, descrição e conceptualização de situações de comunicação intercultural -Concepção pelos formandos de actividades didácticas orientadas para o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural								



3.2 - Como o avalia quanto à forma como responde às questões que coloca ?

3.3 - Concentre-se em particular na «aprendizagem reflexiva de uma língua desconhecida» como estratégia de formação de professores, com este objectivo.

3.3.1. Leia a avaliação que faz desta estratégia a autora seguinte :

«Quelle que soit la méthode utilisée, à la fin de cette expérience, les étudiants, confrontés à la variété des rôles et des situations, pourront mieux comprendre les attentes de leurs élèves, tout en leur faisant accepter des modifications d'attitude et de comportement. Celle qui est le plus souvent soulignée dans les journaux de bord est liée à l'autonomie. Grâce à leurs lectures, les discussions et les comptes rendus, les apprenants / observateurs ont mieux réussi que la moyenne du groupe : ils ont découvert des moyens personnels pour mieux assimiler le contenu qu'on leur enseignait, et surtout ils ont mis en pratique une approche critique qui mette constamment en cause le contenu, en le relativisant et en l'adaptant à leurs stratégies et besoins particuliers. Ce sont là des atouts importants, à la fois pour leur apprentissage et leur formation.

Grandcolas, B. (1991), «Relations et échanges dans la classe de langue – journaux d'apprentissage d'étudiants en formation» in *Education Permanente*, p.58, doc. policopiado

3.3.2. Tendo experimentado tal estratégia, o que pensa dela ? Em que medida contribuiu ou não para a sua formação ?

**Actividade 17.**

Sugerimos-lhe agora que :

- Proponha actividades de sala de aula para a promoção da competência de comunicação intercultural

## Referências bibliográficas

- Ançã, M.H.**( 2000) «Pode parar o taxi junto daquele carro azul?» Actas do II Encontro Nacional da APP, Lisboa, Associação de Professores de Português
- Araújo e Sá, M. H.** (1996) *Processos de Interação Verbal em Aula de Língua Estrangeira : contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*, Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento)
- Andersen, Sophia de Mello Breyner** (1995) *O Cavaleiro da Dinamarca*, Lisboa: Figueirinhas, 39ª edição
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H.**(1992), *Didáctica da Língua Estrangeira. Orientações Para uma Abordagem Comunicativa*, Rio Tinto: Asa Editores
- Andrade, E. de**, *Antologia Breve*, Col. Duas horas de leitura/13, ed. Inova
- Byram, M.**(1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, England: Multicultural Matters
- Byram, M. & Fleming, M.** (eds) (1998); *Language Learning in Intercultural Perspective - Approaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library
- Candelier, M.**(1998) L'éveil aux langues à l'école – une approche pour vivre et découvrir les langues autrement – recueil de textes accompagnant le projet Socrates Evlang (documento policopiado)
- Carroll, J.** (1990) «A specialist in women and other diseases» *San Francisco Chronicle*, July 30, 1990, p.10
- Council of Europe**, (1998) «Linguistic Diversification and the curriculum» in *Modern languages : Learning and Teaching assessment. A common european framework of reference*
- Conseil de la Coopération culturelle** (2001) *Manuel de l'année européenne des langues 2001 - Projet*, (documento obtido via Internet no site [http:// www.coe.fr](http://www.coe.fr).)
- Crystal, D.** (1997) *English as a Global Language*, Cambridge : Cambridge University Press
- Edelhoff, C.** (1987)«Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und lernen im Fremdsprachenunterricht» in G. Baumgratz & R.Stephan (eds) *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa*. München: Iudicium
- Fairclough, N.** (1989) *Language Power*, London: Longman
- Fonseca, I.** (1994), *Gramática e Pragmática - estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*, Porto: Porto Editora,

- Geary, J.** «Sowing the seeds of speech» *Time: Back to Babel*, July, 7, vol. 150, nº1
- Gonçalves, M. C..** (1999) *Um Projecto de Investigação-Acção - promover a competência estratégica em sala de aula*, trabalho realizado para a disciplina de Metodologia do Ensino da Especialidade no âmbito do Mestrado em Supervisão
- Grandcolas, B.** (1991) «Relations et échanges dans la classe de langue – journaux d'apprentissage d'étudiants en formation» in *Education Permanente (documento policopiado)*
- Hermoso, A .G.** (1998) «La intercomprensión : una revolución en el arte de entenderse» *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española nº 21*
- Jandt, F.E.** (1995) *Intercultural Communication. An Introduction* Thousand Oaks: Sage Publications
- Jensen, M. & Hermer, A.** (1998), *Learning by playing: learning foreign languages through the senses* **in** M. Byram & M. Fleming (eds) (1998); *Language Learning in Intercultural Perspective - Approaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge:Cambridge Language Teaching Library (pp178)
- Kramsch, C.** (1998) «The privilege of the intercultural speaker» **in** M. Byram & M. Fleming (eds) (1998); *Language Learning in Intercultural Perspective - Approaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge:Cambridge Language Teaching Library
- Leal, E.** (1964) *O homem que comia névoa*, Lisboa : Edições Colibri
- Ministério da Educação,** (1996) Programas de Inglês (LE) 3º ciclo
- Ministério da Educação,** (1999)Programas de Inglês (LE) Ensino secundário – proposta de revisão (doc. policopiado)
- Ministério da Educação,** (1996 )*Programas de Inglês* (LE) Ensino secundário
- Ministério da Educação** (1999) *Programas de Francês - Ensino secundário - cursos tecnológicos formação geral e científico-tecnológica (proposta de programa)* (doc. policopiado)
- Mira Leal, S.C.M.S.** (2000) *O Exercício de Poder pela Linguagem na Aula de Língua Materna. Um projecto de formação com professores-estagiários de Português* – Dissertação de Mestrado em Supervisão, Aveiro: Universidade de Aveiro
- Muralha, S.** (1975) *A Caminhada – livro de vivências*, Lisboa: Prelo Editora
- Negreiros, A .** (1921) *A Invenção do Dia Claro*, Lisboa: Colares Editores
- O'Neill, Alexandre** (1951-1983) *Poesias completas*, Lisboa : Imprensa nacional –Casa da Moeda
- Queirós, E. de** *A Correspondência de Fradique Mendes*, Lisboa : Livros do Brasil, nº 7

- Rabley, S.** (ed.) (1998) «American English» *in Dossier : International English*, Malta: Prentice Hall
- Risager, K.** (1998), «*Language teaching and the process of European integration*» *in* M. Byram & M. Fleming (eds) (1998); *Language Learning in Intercultural Perspective - Approaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge:Cambridge Language Teaching Library
- Samovar L. A. & Porter R. E.** (eds) (1997) *Intercultural Communication: A Reader*, (8th ed.).
- Saramago, J.** (1996) *Os poemas possíveis*, Lisboa: Editorial Caminho (3ª edição)
- Tarone, E.** (1980) «Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage» *Language Learning*, nº30, 417-431
- Tollefson, J.** (1995) *Power and Inequality in Language Education*, Cambridge : Cambridge University Press
- Trayner, B.**« Internationalisation, communication and education» – texto de uma comunicação (documento policopiado)
- Trayner, B** «The impact of global changes on the english language and the teaching of English for specific purposes» texto de uma comunicação (documento policopiado)
- Trim, J.L.** *Commentaire sur la recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux états membres concernant les langues vivantes* ( documento obtido através da Internet)
- Trim, J.L.** *Commentaire sur la recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux états membres concernant les langues vivantes* (documento obtido através da Internet no site <http://www.coe.fr>)
- Veiga, M. J.**(1990) «English versus plurilinguistic policies?» – comunicação apresentada em Évora International Conference, 28-30 October, 1990 (texto policopiado)
- Vieira, F.** (1987) *Communication Strategies* – Textos de apoio de Didáctica do Inglês, coordenado por Isabel Alarcão, Aveiro : Universidade de Aveiro/CIFOP

**Anexo n.º 5** Grelhas de categorização  
das unidades de registo

**Nota :** Apresentam-se, neste anexo, os registos extraídos dos *portfolios* das formandas, considerados na análise das suas concepções categorizados por professor e por ordem cronológica. Indicámos, igualmente, a data desse registo e, no caso de o ter, o título da reflexão a que pertence.

**Siglas utilizadas :** Aprendi. – Aprendizagem

c.c.i. – Competência de comunicação intercultural

### **Grelha de análise por categorias – Formanda A**



## C.2.CONCEPÇÕES SOBRE A AULA DE LÍNGUAS

### C.2.1.A aula de línguas como espaço de afectos

«A partir de certa altura acho que perdemos o medo em que andámos anos a pensar, e quando vemos aquelas carinhas todas a olhar para nós à espera que digamos qualquer coisa tudo muda e sentimos algo que não sou ainda capaz de explicar.»	12/09/00
«Com tudo isto, achei importante pensar numa forma de a pôr mais à vontade para que esse medo de falhar fosse um pouco esquecido. A única coisa que consegui pôr em prática foi fazer um sorriso de todas as vezes que ela olhava para mim, que eu acho que conseguiu ser só simpático.»	19/02/01

### C.2.2.A aula de línguas como espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas

«Escusado será dizer que fiquei em pânico e sem saber o que fazer. Comecei logo a imaginar como é que eu iria fazer para poder comunicar com eles.»	11/09/00
«Acabei por os confundir a eles, a mim e acabei por não apelar à participação nem do João Pedro nem da Émilie (a verdade é que muito raramente o faço quando acho que nenhum dos dois sabe a resposta!). »	20/09/00
«Decidi que deveria fomentar a participação da Emilie e do João Pedro. Achei que mesmo que eles não respondessem correctamente não se iriam sentir mais constrangidos do que qualquer outro aluno que erre.»	25/09/00
«Nas aulas de Alemão recorri frequentemente à ajuda das minhas colegas e isso foi uma mais valia para ultrapassar as minhas dificuldades.»	5/05/01

### C.2.4. A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural

«Uma das coisas que eu tenho estranhado nestas aulas de Alemão é a importância que está a ser dada aos conteúdos do domínio do funcionamento da língua, em detrimento dos culturais. Pouca ou nenhuma importância tem vindo a ser dada aos nossos conhecimentos do povo e da cultura alemães. Nas nossas aulas isso não acontece!»	27/11/00
«No fundo acho que este é um problema em relação ao qual eu tenho alguma curiosidade de descobrir um pouco mais porque me	27/11/00

<p>lembro sempre de uma aula de Inglês que tive na Universidade. Nessa altura sempre que se falava em estágio ou estagiários todos ficavam alerta. Nessa aula a professora falou-nos acerca da forma como, nas Escolas, se ensinavam aos alunos os hábitos alimentares dos ingleses e mostrou-se bastante surpreendida.</p> <p>Acho que todos nós temos a ideia de que os Ingleses têm um pequeno-almoço com características bastante diferentes do nosso, e foi precisamente esse aspecto que uma estagiária decidiu explorar. Para o fazer achou que seria interessante pedir a um Inglês, no caso a professora, que falasse acerca dos ricos <i>British breakfasts</i>. O "problema" surgiu quando a professora disse que não tomava pequeno-almoço e que por isso seria complicado para ela falar acerca disso e transmitir essa ideia. Tentou dissuadir a estagiária mas sem sucesso e acabou por dar a entrevista. A professora disse que se tinha sentido como uma espécie de bicho raro que estava a ser mostrado.</p> <p>Só agora é que me voltei a recordar deste episódio e a pensar um pouco nele. Como é que nós ensinamos cultura aos nossos alunos? O que é que nós lhes devemos ou não ensinar acerca dos hábitos dos falantes da língua que ensinamos?»</p>	
<p>«Por outro lado também é um facto que os hábitos alimentares diferentes ( e isto é apenas um exemplo) reflectem também uma série de condicionantes diferentes que, ao longo dos tempos, foram capazes de influenciar os indivíduos de uma determinada região, que falam uma determinada língua. Será que tentar consciencializar os alunos dessas diferenças e das justificações que têm é perpetuar estereótipos? Acho que não!»</p>	27/11/00
<p>«Nas aulas de mandarim(...)ao mesmo tempo que consegui, com este contacto com uma pessoa de uma cultura tão diferente da minha, perceber uma série de outras coisas.»</p>	19/02/01

### **C.2.5.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência estratégica**

<p>«Remeto as afirmações feitas no parágrafo anterior para a reflexão que desenvolvemos com a análise de várias estratégias de comunicação de que os locutores podem lançar mão para conseguir concretizar o acto comunicativo, mesmo quando os códigos linguísticos separam os interlocutores. Tentar transmitir aos aprendentes a necessidade de desenvolver a capacidade de lançar mão de estratégias deste tipo pode, no seu futuro, revelar-se um instrumento fundamental para que se assuma como alguém capaz de fazer face aos desafios que certamente lhe serão postos.»</p>	5/05/01
--	---------

**C.2.10. A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de atitudes/valores propícios à aprendizagem de /contacto com outras línguas e culturas**

«Não podemos nunca esquecer que podemos cair no erro de ensinar apenas estereótipos que vão acabar por deturpar a imagem que os nossos alunos têm do Outro.»	27/11/00
«Falo da interculturalidade e da necessidade de formar indivíduos capazes de encarar o Outro com o respeito que lhes merece, independentemente das diferenças que os podem ‘separar’»	5/05/01
«Este alerta para a educação intercultural tem uma importância ainda maior se pensarmos nas novas realidades que se nos vão rodeando e a que todos devemos saber responder de uma forma adequada. Quando refiro este facto penso na União Europeia de que Portugal é um país membro ( só para referir um exemplo das novas exigências que são postas aos indivíduos) e na necessidade de haver uma tentativa clara de interacção que pode, se devidamente rentabilizada, constituir uma mais-valia para todos.»	5/05/01
«Uma tónica que foi sendo recorrentemente posta ao longo de todos os textos que constituíram o nosso objecto de análise foi a necessidade de promover no contexto do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira uma atitude de tolerância face ao Outro.»	17/05/01

**C.2.11. A aula de línguas como espaço de mobilização de conhecimentos/ *skills* adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas**

«Essa atitude de tolerância assenta nas bases daquela que pretende ser uma abordagem intercultural do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e visa desenvolver nos aprendentes a capacidade de transferir conhecimentos que têm ao nível da sua própria língua por forma a beneficiar a aprendizagem da estrangeira.»	17/05/01
---	----------

## C.3.CONCEPÇÕES SOBRE O PROFESSOR DE LÍNGUAS

### C.3.2.O professor de línguas como organizador do processo de ensino/aprendizagem

	«(...)descobri que vou ter de encontrar muitos jogos e actividades diferentes porque os dois alunos com dificuldades auditivas estão integrados nos currículos regulares, bem como outros alunos com dificuldades de aprendizagem»	11/09/00
	«E como é que eu vou conseguir motivá-los para o processo de ensino/aprendizagem?»	20/09/00
	«Enfim, imprevistos com que um bom professor tem que ser capaz de lidar, qual bom actor mas que não ajudam nada quando se planeia acabar a correcção do teste diagnóstico e não se consegue imprimir um maior dinamismo à aula ( que acabou por ser aborrecida). Acho que fui uma daquelas professoras que eu detestava porque não me conseguia organizar! Por exemplo, eu tentei aproveitar as respostas mais acertadas de todos os alunos que participavam mas quando tentava começar a escrever já me tinha esquecido do que os primeiros tinham dito. Foi muito complicado.»	20/09/00
	«Acho que aquilo que estava a tentar fazer naquele momento era mostrar que tentava sempre, de alguma maneira, aproveitar as respostas dos alunos que à partida têm muitas dificuldades, os meus alunos do 7º A»	20/09/00
	« Só ficou um problemazinho no ar : o João Pedro é muito ajudado em casa, os trabalhos de casa vêm sempre correctíssimos e sinto que talvez isso não seja a melhor solução!»	25/09/00
	« De alguma forma fomos também, ao longo do nosso processo de formação na sua globalidade, tentando diversificar estratégias que pudessem de facto ir de encontro a realidade de cada aluno e que tentassem responder às suas necessidades e expectativas. O sucesso com que o temos vindo a conseguir começa agora a dar os seus frutos quando nos apercebemos que, de alguma forma, os nossos alunos estão mais autónomos no seu processo de ensino/aprendizagem.»	17/05/01
	« De uma forma muito geral posso concluir que fui sendo alertada para uma série de problemas com que o professor tem de lidar (...)»	5/05/01
	«A aprendizagem reflexiva de uma língua estrangeira que tive oportunidade de desenvolver beneficiou muito a necessidade que se impõe ao nível da sala de aula de instruir indo de encontro, sempre que possível, aos interesses e necessidades dos alunos.»	5/05/01
	«A minha forma de agir em sala de aula acabou também por ficar condicionada pela forma como compreendi a importância que o alento dado por um professor pode ter para a forma como o aprendente encara o seu próprio processo de ensino/aprendizagem.»	5/05/01

### C.3.3. O professor de línguas como mobilizador de conhecimento linguístico-comunicativo

	«(...)para que tente instruir o melhor possível o aluno no conhecimento da língua»	5/05/01
--	--	---------

«(...) a necessidade que se impõe ao nível da sala de aula de instruir (...)»	5/05/01
---	---------

#### C.3.4. O professor de línguas como mobilizador de conhecimento (inter)cultural

«Uma coisa que eu achei muito interessante foi o facto de a professora ir muito de encontro àquela ideia que eu tinha já do povo chinês.»	19/02/01
«Mais uma vez acho que devemos tentar encontrar um meio termo que nos permita mostrar traços culturais de várias realidades aos alunos, ao mesmo tempo que os alertamos para a necessidade de não esquecer o facto de que cada um de nós tem traços únicos que nos distanciam de todos os outros. Acho que é por isso que o ser humano é tão complexo, completo e fascinante, e isso não podemos nunca esquecer de lembrar. (...)	27/11/00
«Mesmo assim, não posso deixar de referir as várias tentativas que fiz no sentido de levar uma das minhas alunas, de origem francesa, a mostrar alguns aspectos da realidade que ela conhece bem aos colegas.»	5/05/01
«Acho que estamos a viver um tempo de mudança! A afluência de imigrantes a um país com uma longa tradição de emigração é uma verdadeira revolução! Foi isso que li na dita revista e também que grande parte destes imigrantes têm cursos superiores e vêm para o nosso país trabalhar em áreas que não têm nada a ver com a formação que têm. (...) Bem, devo dizer que não é essa a questão que me leva aqui a reflectir, apesar de já ter contactado os fornecedores certos! Aquilo que me levou a aprofundar esta questão foi mais o pensar no que eu, no exercício das minhas funções docentes, iria fazer caso desse aulas aos filhos destes homens e mulheres que estão a chegar ao nosso país. É um facto que a escola Portuguesa deve começar a pensar em dar resposta à população discente que descende destes imigrantes e que num futuro muito próximo deverá estar, como é seu direito, integrada nas escolas. Pensar de que forma a escola Portuguesa pode dar resposta a esta nova população discente fez-me logo pensar como é que eu, professora de Português e Inglês, daria resposta às necessidades de um aluno que dificilmente conhece os códigos linguísticos que me são familiares e que é oriundo de um país cuja cultura eu conheço tão mal. O que é que eu faria? O que é que eu, que fiquei em pânico ao receber dois alunos que tinham dificuldade em perceber o que eu dizia mas que partilhavam comigo um universo cultural, faria para dar resposta às necessidades destas crianças? Não sei, mas como eu muitos devem ter estas dúvidas e necessitar de, em conjunto, reflectir um pouco mais acerca de tudo isto.»	9/05/01

#### C.3.5. O professor de línguas como mobilizador de atitudes e valores

« ao mesmo tempo que não pode esquecer a sua faceta de educador.»	5/05/01
« A promoção de 'atitudes, valores e competências promotoras da educação para a cidadania e da abertura e respeito pela	17/05/01

	diferença '(texto B) tem, por tudo o que foi dito um dos objectos da nossa reflexão. De valorizar em especial na frase transcrita um elemento que não havia sido ainda referido em particular, a educação para a cidadania. Esta está em estreita relação com algumas das formas que fomos sendo capazes de tentar promover nos nossos alunos a capacidade de, de uma forma crítica e fundamentada, se pronunciarem relativamente a alguns aspectos considerados essenciais enquanto cidadãos com direitos e deveres na sociedade em que estão inseridos.»	
--	--	--

### C.3.6. O professor de línguas como profissional reflexivo

	«Agora que penso nisso acho que estou a exagerar na forma como tento que nenhum deles erre. Ensinar não é isso e eu sei-o!»	20/09/00
	«Nessa altura, sem dar conta, acho que fui um pouco a tal «professora reflexiva» das fotocópias de Didáctica do Inglês, aquela que deve construir um processo de ensino/aprendizagem cada vez mais enriquecedor, mais consciente e que responda realmente às suas necessidades e às dos alunos. Quase que sou tentada a dizer que nessa altura o milagre aconteceu na Nacional 109 em hora de ponta!»	20/09/00
	«Quando estava a ouvir a opinião da Orientadora de Português em relação à minha aula acho que compreendi que a forma como estava a encarar o aproveitamento da turma não devia ser tão radical e tinha que permitir a mim própria formular uma opinião com base naquilo que os meus alunos, na minha aula podem fazer.»	20/09/00
	«Vou ter que reflectir muito acerca desta questão.»	25/09/00
	«Estava a cair nas garras das ideias preconcebidas e a prejudicar o bom trabalho que posso vir a desenvolver com aquela turma!»	25/09/00

## C.4.CONCEPÇÕES SOBRE O APRENDENTE DE LÍNGUAS:

### C.4.1. O aprendente como mobilizador de *skills* de descoberta e de interacção

«Se neste contexto falarmos na aposta que temos vindo a fazer na análise das várias estratégias comunicativas de que os indivíduos podem lançar mão para ultrapassar as barreiras linguísticas que se vão impondo, podemos dizer que, de alguma forma temos tentado desenvolver a autonomia dos aprendentes de língua estrangeira.»	17/05/01
«Também muito na linha da nossa reflexão está a necessidade de o aprendente ter a capacidade de lançar mão de uma série de estratégias muito diferenciadas por forma a ser capaz de concretizar o acto comunicativo com um Outro com quem não partilha (total ou parcialmente) o mesmo código linguístico.»	17/05/01

### C.4.2.O aprendente de línguas como mobilizador de um saber-aprender

«De facto, relativamente a esta problemática, a reflexão que temos vindo a desenvolver prende-se muito com o desenvolvimentos de uma competência de aprendizagem capaz de dar as respostas de que o aprendente necessita ao longo do seu processo de formação ao nível escolar e depois um pouco por toda a sua vida.»	17/05/01
--	----------

### C.4.5. O aprendente como mobilizador de atitudes e valores

«Também não pude deixar de pensar que afinal estes mal entendidos podem acontecer quando em contacto com uma cultura que necessita apenas de ser entendida como diferente. O que fazer nessas situações? Lembramo-nos do perfil do falante intercultural ideal de que já falámos num dos seminários!»	19/02/00
Foram por nós analisadas uma série de situações de comunicação em que algumas barreiras foram transpostas pelo facto de os interlocutores terem tido um espírito de abertura, de tolerância face ao Outro que os levou a mostrarem-se disponíveis a ultrapassar alguns impedimentos à concretização do acto comunicativo.»	17/05/01

## C.5.CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

### C.5.1.A formação de professores através da reflexão colaborativa

«percebi que o estágio é muito convidar à reflexão, é levar à pesquisa, tendo sempre alguém por perto que nos possa alertar para uma série de coisas que muitas vezes precisam de muitos anos para que se reconheçam, para que se aprendam. Foi isso que acabou por acontecer.»	20/09/00
«de uma forma muito geral posso concluir que fui sendo alertada para uma série de problemas com que o professor tem de lidar para que tente instruir o melhor possível o mesmo tempo que não pode esquecer a sua faceta de educador.»	5/05/01
«Ao longo de outras reflexões que foram sendo desenvolvidas em conjunto pelo Núcleo de Estágio acabei também por verificar a importância que o recurso aos conhecimentos que os aprendentes têm de outras línguas para a compreensão da realidade linguística que em determinados momentos o professor deve mostrar ( e não transmitir) aos alunos»	5/05/01
« Foi também durante estes diálogos a que acima me referi e a algumas reflexões com um cariz mais individual que acabei também por reflectir num aspecto que primeiramente considero do domínio do educar.	5/05/01
«Esta problemática tem sido frequentemente objecto das reflexões que estamos a desenvolver no âmbito das tentativas de definição do perfil do locutor intercultural. Durante essas reflexões chegámos a algumas conclusões bastante interessantes e focámos como um dos aspectos essenciais a necessidade de esse locutor ter uma atitude de tolerância face ao Outro.»	17/05/01

### C.5.3. A formação de professores através da experiência de contacto profissional

«Foi precisamente este facto que me fez recordar a imagem que acho que todos nós temos dos chineses, os turistas de máquina fotográfica em punho e câmara de filmar ao ombro. Até aqui acho que justificava isso, de uma forma inconsciente, como um apego às novas tecnologias tão em voga no país. Hoje, graças ao contacto com a professora de mandarim, percepcionei as coisas de uma outra forma. Acho que de facto há uma vontade bastante grande de tentar conhecer o Outro, os seus hábitos, os seus costumes, a sua cultura, enfim!»	19/02/01
---	----------



#### **C.5. 4. A formação de professores através da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas**

«Com a reflexão acerca das aulas de alemão plano de formação começa a tomar forma e acho que conseguimos começar a recordar e a reflectir numa série de coisas.»	27/11/00
«A aprendizagem reflexiva de uma língua estrangeira que tive oportunidade de desenvolver beneficiou muito a necessidade que se impõe ao nível da sala de aula de instruir indo de encontro, sempre que possível, aos interesses e necessidades dos alunos Ao ser mais uma vez colocada na situação de aprendente de uma língua por mim desconhecida ajudou-me a reflectir nas dificuldades dos meus alunos e nas formas como essas podem ser ultrapassadas. ‘Descobri ‘ a importância do registo no quadro e tenho de pensar muito bem antes de pedir aos meus alunos que parem de conversar com os colegas do lado. Nas aulas de Alemão recorri frequentemente à ajuda das minhas colegas e isso foi uma mais valia para ultrapassar as minhas dificuldades.»	5/05/01
«Ao nível das aulas de língua estrangeira tenho conseguido sobretudo lembrar a experiência que tive enquanto aprendente de uma língua para mim desconhecida e tentado beneficiar, com tudo o que concluí dessa experiência, o processo de ensino/aprendizagem.»	5/05/01

#### **C.5.5. A formação de professores através da escrita reflexiva**

Desde a última narrativa autobiográfica que fiz acerca dos imigrantes dos países de Leste que tenho pensado ainda mais acerca do problema. Acho que foi por isso que fui relendo o artigo que já referi anteriormente (Pública, nº 29, 4 de Março de 2001) e que achei indispensável mostrar este excerto.»	10/03/01
---	----------

### **Grelha de análise por categorias – Formanda B**

## C.1.CONCEPÇÕES SOBRE A LÍNGUA

### C.1.2.A língua como instrumento de comunicação/interacção

«e, mais importante do que qualquer fronteira, é através dela que alcançamos o outro e que nos ligamos a ele.»	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)
«A grande problemática do texto gira à volta da necessidade sentida por dois homens de comunicar. Não conhecem a língua um do outro e pertencem a mundos e culturas completamente diferentes.»	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)
«Apenas através do conhecimento da sua língua e de outras línguas é que o Homem consegue comunicar e consequentemente aprender com o outro.»	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)
«Nas aulas de Inglês tenho-me esforçado por mostrar aos alunos a importância de aprender inglês, não só para conseguirem um bom resultado nos testes, mas especialmente para serem capazes de comunicarem.»	Actividade 13

### C.1.3. A língua como barreira ao entendimento

«Alguns há que acreditam que tudo começou assim. Deus separou os homens que tentavam na sua superioridade construir uma torre que chegaria ao Céu, dando-lhes diferentes línguas. O próprio Deus se apercebeu que não havia necessidade de muralhas, fortes ou prisões para separar os Homens. Bastava impedi-los de comunicar. Esta é uma das provas mais evidentes que temos de que o facto de não conhecermos a língua do outro nos afasta dele, se torna uma barreira ao conhecimento e à aproximação.»	Introdução ao <i>portfolio</i>
«A comunicação falhou e, a partir daí, também devido ao desconhecimento da língua, não mais houve entendimento.»	A c.c.i.

### C.1.4.A língua como instrumento de poder

«Não basta a um professor dar aos seus alunos conhecimentos que se limitem ao papel. É necessário que o professor leve o aluno a ser capaz de compreender a funcionalidade desta nova língua que está a aprender e a sensibilizá-lo para o poderoso instrumento que tem em mãos.»	A competência de comunicação intercultural
«É realmente misteriosa esta capacidade que o ser humano tem de ter acesso à palavra. Através da palavra, falamos, lemos, escrevemos, brincamos, magoamos, questionamos, aprendemos... através da palavra ensinamos, exprimimos o que sentimos, exteriorizamos tantos dos mistérios encerrados dentro de nós. É o poder da palavra, da linguagem que nos une, ou desune, que nos alegra ou entristece. Escreveria páginas, se assim o desejasse, acerca do que a palavra pode provocar.»	Reflexão sobre o poder da palavra (atividade 4)
«As palavras são diferentes e tocam-nos de forma diferente, ou até as mesmas palavras podem ser ‘um punhal’ ou ‘orvalho apenas’ dependendo de quem as diz e de como as diz, como nos diz Almada Negreiros ‘Conforme os lugares e as posições’.»	Reflexão sobre o poder da palavra (atividade 4)
««(..)todos estes autores, com as suas palavras, provam mais uma vez que a palavra é um instrumento poderoso ao alcance do ser humano. »	Reflexão sobre o poder da palavra (atividade 4)
«Antes de mais devo concordar com a afirmação que nos diz que ‘a Língua institui-se, como meio de acesso ao conhecimento e como prova de conhecimento, pela leitura e pela escrita, pela fala e pela escuta, num processo dialógico de troca de saberes, que o enriquece como Homem e que lhe pode dar poder sobre outros homens com menos saber.’. De facto, a língua é, antes de mais, um poderoso instrumento que o Homem tem ao seu alcance que lhe permite comunicar e que lhe oferece acesso à informação e à aprendizagem, podendo apoderar-se dos saberes que o rodeiam.»	Reflexão sobre o poder da palavra (atividade 4)

### C.1.5.A língua como ponte para outras línguas

«Entre esses saberes encontram-se as outras línguas.»	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)
«Através do conhecimento de uma língua é-nos aberta a porta para alcançarmos o conhecimento de outras, quer através de analogias que possamos estabelecer e até simplesmente através da vontade de conhecer mais de outra língua e, consequentemente de outra(s) cultura(s).»	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)

### C.1.6.A língua como meio de acesso ao real

«A palavra permite-nos alargar os nossos conhecimentos e os nossos horizontes »	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)
«Não posso igualmente deixar de concordar com a autora, quando esta afirma que o conhecimento de outras línguas possibilita igualmente o acesso mais rápido e eficaz a outros saberes.»	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)
«especialmente no contexto mundial em que vivemos é através do conhecimento de outras línguas, que nos permite atingir um raio mais alargado de comunicação, que conseguimos ter acesso à informação vigente no Mundo.»	Reflexão sobre o poder da

		palavra (actividade 4)
	«Na minha opinião é extremamente importante para uma professora de Línguas, ter em mente quais os verdadeiros objectivos que devem reger a sua actividade. Afinal de contas, porque ensinamos nós Línguas nas escolas? Será apenas mais uma disciplina ou terá realmente um papel importante para a formação dos alunos? Como podemos ler neste texto' não é por acaso que um dos indicadores para avaliar o desenvolvimento de um país é a taxa de analfabetismo', e só por estas palavras compreendemos a importância o ensino de línguas nas escolas. É através de uma língua que o Homem tem acesso à informação, ao desenvolvimento, ao Mundo que o rodeia.»	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)

#### **C.1. 7.A língua como sistema dinâmico**

	«Sidónio Muralha diz-nos que também as palavras viajam e assumem novas formas e novas tonalidades nos lugares por onde passam. As palavras não são estáticas e através delas também nós deixamos de ser estáticos, mas crescemos, sentimos e evoluímos.»	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)
--	--	---

#### **C.1.8.A língua como veículo de valores culturais**

	«Só desta forma a língua deixará de ser um organismo isolado, para ser um organismo aplicável e contextualizado.»	A competência de comunicação intercultural
	«A par com esta finalidade de que a língua se reveste é essencial que o aluno seja capaz de compreender que nunca uma língua se pode dissociar da sua cultura e este sim é um ponto fulcral no qual nos devemos deter. Na minha opinião, a cultura reveste a língua da sua funcionalidade, pois é aliada ao seu sistema cultural que a língua age e permite ao ser humano comunicar.»	A competência de comunicação intercultural

	«É necessário que cada vez mais os professores sejam capazes de compreender que as culturas não são apêndices das línguas, mas fazem parte delas.»	A competência de comunicação intercultural
	«Pertenciam a sistemas culturais diferentes e não eram capazes de se mover na cultura um do outro.»	A competência de comunicação intercultural

## C.2.CONCEPÇÕES SOBRE A AULA DE LÍNGUAS

### C.2.1.A aula de línguas como espaço de afectos

«devo dizer que para primeira aula correu bastante bem e o mérito foi também dos alunos. Senti bastante receptividade da parte deles às minhas palavras e isso foi ótimo para que eu me sentisse segura do que estava a fazer.»	12/09/00
«Toda esta situação acabou por gerar um sentimento de insegurança que me fez vacilar um pouco e hesitar em algumas situações em que deveria ter revelado mais firmeza.»	12/09/00
«O contacto com as crianças é extremamente enriquecedor. É incrível a facilidade com que nos conseguimos deixar envolver por elas e com que realmente nos empenhamos para que eles se sintam bem, nos compreendam e aprendam realmente algo connosco.»	26/09/00
«Para ser sincera e usando apenas a sabedoria da minha pouca experiência, sinto que os alunos são de facto a melhor parte desta minha nova profissão. Talvez por esta razão um dos comentários às minhas aulas que mais me fez pensar, foi o que fez a minha orientadora de Português «por vezes és um pouco agressiva com eles!». Sinceramente nunca me tinha apercebido desta situação e fiquei bastante apreensiva quando me apercebi que posso estar a passar um pouco de frieza para os alunos. Por vezes especialmente nas situações em que me sinto menos à vontade, tenho uma certa tendência para assumir uma atitude mais ativa e agressiva, talvez como defesa. Não quero de forma nenhuma que esta minha característica se transmita para os alunos, até porque não sinto a mínima necessidade de me defender deles, mas sim de estar mais perto deles. De futuro, espero conseguir combater esta situação e fazer com que eles me vejam, não apenas como uma professora de Português, mas como a professora de Português, que conseguiu de alguma forma fazer um pouco de diferença na vida deles durante este ano lectivo.»»	26/09/00
«Senti-me completamente impotente perante a infelicidade daquele aluno e o pior de tudo foi que para além de me sentir assim, não pude realmente fazer nada.»	28/02/01
«Estou no ensino há escassos meses mas não foi complicado para mim aperceber-me desta necessidade de me aproximar dos meus alunos e de os conhecer bem para os poder ajudar.»	15/04/01
«Na minha opinião, creio que é extremamente necessário investir na componente humana na formação de um professor pois cada vez mais esta impera dentro dos portões de uma escola.»	15/04/01
«É lógico que foi um pouco complicado para nós pois não tínhamos conhecimentos da língua, no entanto a simpatia da professora e o facto de não recriminar os nossos erros, deu-nos liberdade suficiente para nos aventurarmos com algumas palavras em Alemão.»	Aprend. reflexiva de alemão – Ser professora
«Mais uma vez se provou que o bom relacionamento entre a professora e os alunos é um ponto essencial para que todas as aulas corram bem.»	Aprend. reflexiva de mandarim –



		a primeira aula de mandarim
	«Por vezes havia alguns momentos em que não sabíamos muito bem o que dizer ou o que fazer, pois sentíamos que também a professora estava um pouco nervosa, mas um sorriso e uma troca de olhares acabava por resolver a situação.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
	«Por vezes eu própria sentia um pouco de receio de dizer alguma palavra menos própria ou de fazer algum gesto que inibisse a professora, mas creio que tal não aconteceu e eu conseguimos estabelecer um bom clima de trabalho.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim

### C.2.2.A aula de línguas como espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas

	«Fiquei muito feliz com esta aula e muito motivada para continuar a trabalhar, pois senti realmente que quando nos empenhamos e muito especialmente quando partilhamos o trabalho com os alunos, eles aprendem muito mais e sentimo-nos bastante recompensados . Afinal, aprender pode mesmo ser divertido!»	28/01/01
	«Para além disso, houve uma constante interacção entre nós e a professora, que nos cativou durante uma hora e meia, que não nos apercebemos que passou. Nós próprias fomos conduzidas a falar numa língua que não conhecíamos.»	Aprend. reflexiva de alemão
	«Para além disso nunca em momento algum a aula se centrou na professora, antes pelo contrário éramos sempre chamadas a intervir, ainda que por vezes fosse um pouco complicado para nós compreender o que nos era pedido.»	Aprend. reflexiva de alemão – Ser professora
	«verifiquei que tal como eu, os meus alunos recorrem várias vezes à ajuda dos colegas e essa interacção entre eles resulta perfeitamente como resultou connosco nas aulas de Alemão, onde nunca fomos impedidas de dialogar acerca da matéria leccionada.»	Aprend. reflexiva de alemão – Ser professora
	«Será bastante enriquecedor pôr em prática a capacidade de comunicar interculturalmente e de aprender mais sobre um povo tão distante do meu.»	Aprendi. reflexiva de

		mandarim – Antes da primeira aula
	«Ao contrário do que esperava a professora dominava bastante bem o português, o suficiente para que conseguíssemos comunicar sem problemas. Por vezes recorria ao Inglês e tudo decorreu sem problemas.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
	«Mas voltando a falar um pouco acerca da professora, foi muito agradável sentir da parte dela, não uma atitude despótica e de superioridade, mas uma atitude de quem estava ali, não só para dar mas também para aprender. Houve de facto durante as nossas aulas verdadeiros momentos de partilha em que a professora nos dava a conhecer a sua cultura e nos perguntava como se passava na nossa.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
	«Enfim alguém com uma cultura completamente diferente da minha com quem tive que aprender a comunicar, partilhando saberes e costumes. Para além de tudo o que aprendi, o que realmente me fascinou e cativou foi esta partilha e foi a comunicação que conseguimos estabelecer.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
	«Na minha opinião, o profissional de ensino deve estar cada vez mais sensibilizado para a forma de agir perante a presença de diferentes culturas dentro da sala de aula.»	Aprend. reflexiva de mandarim
	«Se transpusermos esta reflexão para o contexto da sala de aula, facilmente se compreende a necessidade do professor saber agir de forma correcta com alunos oriundos de culturas diferentes.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
	«Uma outra forma que encontrávamos para ultrapassar as dificuldades sentidas foi o recurso à interacção, tentando ajudar a outra sempre que havia algum problema na compreensão e ajudando a própria professora sempre que ela sentia alguma dificuldade em se exprimir.»	Aprend. reflexiva de mandarim- o aprendente enquanto co- construtor

«Lembro-me que numa das aulas tentámos explicar-lhe o que era um canivete. Acabou por se gerar um momento até bastante divertido em que recorremos a várias estratégias como foram por exemplo, o gesto, o desenho e até o recurso a outra cultura como foi o caso da Suíça.»	Aprend. reflexiva de mandarim- o aprendente enquanto co-construtor
Em segundo lugar creio que contribuiu com um espírito de grande abertura de quem estava pronto a dar e a receber. Desta forma sentimo-nos sempre a vontade para falar, respondendo perguntando e dando também algo daquilo que sabíamos.»	Aprend. reflexiva de mandarim- o aprendente enquanto co-construtor
«Na minha opinião, esta importância deve estar bem presente na mente do professor e nas finalidades do ensino/aprendizagem das línguas na escola, para que também os alunos sejam alertados para a necessidade de as aprenderem.»	Aprend. reflexiva de mandarim- o aprendente enquanto co-construtor
«Um outro aspecto que tenho aplicado nas minhas aulas, fruto das reflexões das aulas de Alemão, é a interacção aluno/aluno. Por vezes, durante a aula, eu própria recorria à ajuda das minhas colegas. Desta forma , passei a permitir aos meus alunos que recorressem à ajuda uns dos outros, especialmente nas aulas de Inglês em que há frequentes traduções do meus discurso vindas dos vários pontos da sala.»	Actividade 13
«Ainda que por vezes estas conversas paralelas gerem um pouco de confusão, apercebi-me através da minha própria experiência que o recurso aos colegas faz com que os alunos se sintam mais desinibidos, mais apoiados e faz com que interajam, aprendendo uns com os outros.»	Actividade 13

#### **C.2.4.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural**

«Durante a nossa aula a professora focou especialmente o facto de haver uma necessidade de se agir sempre de forma correcta a fim de não ofender ninguém com nenhuma atitude menos própria para a ocasião. Este é um dos aspectos que considero essenciais no conhecimento da cultura do outro, a necessidade de sabermos como agir na presença de pessoas com modos de viver, de pensar e de	Aprend. reflexiva de mandarim- a
---	----------------------------------

agir diferentes dos nossos.»	primeira aula de mandarim
«O que para mim foi realmente interessante nestas aulas e acabou por se tornar mais fácil, foram realmente os aspectos culturais que aprendi. Redobram bastante o meu interesse por esta cultura, cujo conhecimento pretendo aprofundar.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
«Para que isto aconteça o aprendente deve ser levado a adquirir uma série de conhecimentos acerca do país, acerca da sociedade que fala a língua »	A competência de comunicação intercultural
«É importante que seja capaz de se mover no novo sistema cultural, conhecendo os seus usos, costumes, formas de pensar e de agir em cada situação.»	A competência de comunicação intercultural
«Para além disto têm também sido focados nas aulas alguns aspectos acerca da cultura inglesa, da Grã-Bretanha e também dos Estados Unidos.»	Actividade 13
«Como é lógico antes de conhecermos outras culturas é de extrema importância conhecermos a nossa própria. Desta forma, não creio ser apenas importante falar de cultura e interculturalidade nas aulas de língua estrangeira, também nas aulas de português me tenho esforçado por ter sempre presente este conceito.»	Actividade 13
«Em primeiro lugar, estou ciente da impossibilidade de ensinar ou aprender uma língua sem recorrer a todo o seu contexto cultural	Actividade 13

#### **C.2.5.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência estratégica**

«Para além disso recorriamos também à ajuda de gestos bem como à ajuda de olhares e sorrisos que são essenciais para que exista um clima propício a que as pessoas se sintam desinibidas e completamente à vontade para estabelecer comunicação.»	Aprend. reflexiva de mandarim- o
---	----------------------------------

		aprendente enquanto co-construtor
«Para além de tudo o que já referi, interessa referir ainda que uma das conclusões desta reflexão que mais apliquei e que mais me tem ajudado nas minhas aulas é a capacidade de utilizar a língua estrangeira sem necessidade de recorrer à língua materna. Utilizando gestos, expressões, objectos, músicas, figuras e até outras línguas a professora de Alemão fazia-se entender sem necessitar de recorrer à língua materna ou fazendo-o só em casos pontuais. Devido às características da turma à qual lecciono a língua Inglesa, cujos alunos revelam bastantes dificuldades em compreender a língua, muito tenho recorrido ao que aprendi nas aulas de Alemão.»	Actividade 13	

### **C.2.7.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação**

«Fiquei feliz quando um aluno chegou à aula e me contou, com alguma satisfação, uma experiência que tivera na rua com um senhor Inglês que lhe perguntou uma informação à qual ele foi capaz de responder. Creio que ele se conseguiu aperceber da necessidade, utilidade de conhecer uma língua estrangeira tendo tido a oportunidade de passar um pouco da teoria à prática.»	Actividade 13
---	---------------

### **C.2.8.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação intercultural considerada na globalidade**

«É necessário que cada vez mais a escola se preocupe em dotar os alunos de uma competência de comunicação intercultural a qual lhes pode ser dada nas aulas de língua estrangeira.»	A competência de comunicação intercultural
«Na minha opinião a escola deve cada vez mais preocupar-se com a formação de cidadãos capazes de se integrar e responder às exigências e realidades do mundo circundante. Desta forma é de extrema importância que a aula de Língua estrangeira ofereça ao aluno a oportunidade de aprender a comunicar com outros povos, outras línguas, outras culturas.»	A competência de comunicação intercultural
«Quando falo em comunicar refiro-me a um sentido bastante lato desta palavra. Não falo apenas em ter um conhecimento linguístico de uma dada língua, mas falo sim na capacidade de utilizar essa língua adequadamente, num dado contexto por forma a ser capaz de estabelecer comunicação quando disso tiver necessidade.»	A competência de comunicação intercultural
«É relativamente a tudo isto que eu considero importante que o conceito de cci esteja cada vez mais enraizado nas nossas aulas. »	A competência de comunicação intercultural
«Desta forma e para que realmente a Competência de comunicação intercultural fosse adquirida e consolidada nas nossas aulas, seria extremamente interessante dotá-las de situações reais de comunicação, com falantes nativos da língua, com	A competência de comunicação

materiais importados directamente da realidade ( a chamada escola paralela e os realia) e se possíveis contactos directos com o país através de visitas de estudo.»	intercultural
---	---------------

**C.2.10.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de atitudes/valores propícios à aprendizagem de /contacto com outras línguas e culturas**

«Como não podia deixar de ser este artigo prendeu a minha atenção pois vem de encontro a tudo o que tenho vindo a estudar e a trabalhar nos últimos tempos e, para além disso, vem provar a pertinência e a urgência de cada vez mais sensibilizamos os nossos alunos para a problemática do multiculturalismo.»	14/04/01
«A autora deste artigo desenvolveu o seu trabalho em torno da necessidade de se estabelecer na nossa escola a educação cívica. Como é óbvio, estou completamente de acordo com esta nova disciplina, no entanto, enquanto ela não é implementada há uma «minoría que pode ser suficientemente grande para causar alguma preocupação» que continua a crescer acreditando em valores de discriminação e racismo. Mais uma vez se prova a necessidade de cada professor estar preparado para fomentar nos seus alunos a aceitação da diferença numa perspectiva de igualdade. Só assim conseguiremos alterar estes resultados»	14/04/01
«Não era de facto um capítulo importante para a compreensão da obra no seu aspecto geral e se não fossem as aulas de Mandarim e todo o trabalho desenvolvido em torno da interculturalidade, certamente passaria despercebido à minha análise. No entanto, saltou-me de imediato à vista e trabalhei o capítulo com os alunos. Todos pesquisaram acerca da Rússia, todos aprenderam o significado de cultura e espero que todos tenham compreendido que somos realmente todos diferentes mas ao mesmo tempo todos iguais.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
«Numa das aulas seguintes tive oportunidade de lhes falar um pouco acerca do que tinha aprendido sobre a China e sobre a sua cultura e todos gostaram imenso de ouvir e de contar também o que sabiam. No final revelaram-me as línguas e os povos que gostariam de conhecer e aprenderam uma palavrinha em cada uma delas, e pelos inquéritos que lhes dei, pareceram ter vontade de aprender muito mais. Creio que de alguma forma consegui sensibilizar os meus alunos para o mundo que os rodeia e para a necessidade de serem capazes de se envolverem nele.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
«Vivemos numa época de crescente abertura em que o nosso país, até então orgulhosamente só, começa agora a abrir as suas portas para a Europa e para o mundo e este ponto da vida de Portugal não deve ser esquecido pelas nossas escolas. Como é óbvio, o ensino de uma língua estrangeira terá um papel fundamental em todo este processo.	A competência de comunicação intercultural
«e deve estar sensibilizado para a diferença entre si e o Outro.»	A competência de comunicação intercultural
«Na minha opinião, esta deve de facto ser a nossa aposta. Levar os alunos a aprender várias línguas para que se apercebam da	A competência

diversidade de que é feito o nosso mundo e sejam capazes de se movimentar nela.»	de comunicação intercultural
«Para além das aulas de Alemão, um assunto que tem sido alvo das minhas reflexões é a interculturalidade e tudo o que a envolve. Ainda que este assunto não seja novo para mim, tenho-me apercebido ultimamente da necessidade de o ter sempre presente nas minhas aulas. »	Actividade 13
«(...)e, em segundo lugar, penso que o conhecimento de línguas estrangeiras e de novas culturas é imperativo no mundo de hoje que cada vez mais caminha para uma maior união, o que se verifica nomeadamente no continente Europeu.»	Actividade 13
«Na minha opinião, sendo a escola uma instituição que deve preparar cidadãos para a vida activa, não podemos de forma alguma esquecer a necessidade de sensibilizar os nossos alunos para a necessidade e a importância de conhecer os povos que os rodeiam.»	Actividade 13

#### **C.2.11.A aula de línguas como espaço de mobilização de conhecimento/*skills* adquiridos em aprendizagens linguísticas anteriores**

«Foi interessante reparar como esta professora conseguiu passar praticamente toda a aula a falar português e quando alguma palavra lhe faltava recorrer sem problemas ao inglês e, assim, recorrendo ao conhecimento de línguas que todos partilhávamos, conseguiu facilmente comunicar connosco.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
--	--

## C.3.CONCEPÇÕES SOBRE O PROFESSOR DE LÍNGUAS

### C.3.1. O professor de línguas como mobilizador de *skills* de comunicador intercultural

	«Adorei a sensação de ter verdadeiros alunos a quem posso oferecer um pouco daquilo que passei tantos anos a aprender e acima de tudo adorei conversar com eles e rever-me a mim com 12 anos, sentada numa sala de aula, feliz com a sensação de que o mundo estava nas minhas mãos!»	12/09/00
	«devo confessar que me assusta bastante a ideia de não ser capaz de comunicar com os meus alunos explicando-lhes a matéria e que por isso eles não alcancem bons resultados.»	30/10/00
	«Uma vez que tenho alunos do 7º ano, a minha principal preocupação é a de não ser capaz de simplificar suficientemente aquilo que digo para que eles me entendam.»	30/10/00
	«Saber comunicar interculturalmente com um aluno é um passo essencial para conseguirmos um relacionamento e uma inserção desse aluno.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
	«É essencial que o professor desenvolva certas capacidades de plasticidade, movimentação, colocação de voz, que muito podem influenciar o bom funcionamento de uma aula.»	22/02/01
	«Digo isto porque a turma à qual lecciono Inglês apresenta bastantes dificuldades à disciplina. No princípio a minha principal tendência foi recorrer à língua materna para me fazer compreender, no entanto, após a primeira aula de Alemão, estava eu a comentar o facto, quando a minha orientadora de Português me chamou a atenção para o facto de eu não conhecer a língua alemã e, no entanto, a professora fez-se compreender sem recorrer uma única vez ao português.»	Aprend. reflexiva de alemão
	«Penso que há sem dúvida alguma, uma necessidade de o professor, especialmente de língua estrangeira, desenvolver uma competência estratégica, que lhe permita comunicar com os alunos na língua que está a ensinar.»	Aprend. reflexiva de alemão
	«É certo que o recurso à língua materna é lícito, no entanto, na minha opinião, não deve ser sistemático e deve ser devidamente justificado.»	Aprend. reflexiva de alemão
	« A professora fazia-nos perguntas e nós olhávamos para ela sem compreender absolutamente nada. No entanto, no decorrer da aula através da sua reformulação de questões, através de gestos, através da interacção entre nós, alunas, através de imagens e	Aprend. reflexiva de



	música, fomos compreendendo a mensagem. »	alemão
	«Mais uma vez me lembrei dos meus alunos de Inglês nestes momentos e de todas as vezes que me pediam desesperados para reformular a questão em português. Após as aulas de Alemão comecei a compreender que há de facto várias formas de nos fazermos compreender sem recorrer à língua materna e comecei a implementar este sistema nas minhas aulas.»	Aprend. reflexiva de alemão – Ser professora
	«Como é óbvio com o decorrer da minha aprendizagem, apercebi-me de que há muitas formas de conseguirmos comunicar sem termos de nos cingirmos à língua e apercebi-me também do objectivo destas aulas e de todo este trabalho. Creio que com estas aulas de Mandarim, contextualizando-as na temática que temos vindo a desenvolver, interculturalidade, iremos conhecer especialmente aspectos da cultura deste povo, pois não teremos tempo de explorar a língua.»	Aprend. reflexiva de mandarim – Antes das aulas

### C.3.2.O professor de línguas como organizador do processo de ensino/aprendizagem

	«Desta vez não foi o nervosismo, mas tratou-se basicamente de uma má gestão da aula.»	12/09/00
	«O grande problema da turma continua a ser o mau comportamento e mesmo nas aulas assistidas não senti que se tenham acalmado minimamente. São crianças muito vivas e inquietas e eu sinto uma enorme dificuldade em acalmá-los.»	14/10/00
	«Numa das aulas assistidas consegui impor-me, ter uma conversa muito séria com eles e até consegui que se acalmassem, no entanto foi Sol de pouca dura e na aula a seguir voltaram a estar agitados. »	14/10/00
	«tereí que observar muito atentamente os meus alunos e conseguir encontrar a melhor forma de os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades e problemas. Esta turma é sem sombra de dúvida um desafio para mim, desafio que proponho a mim mesma e que vou tentar de todas as formas vencer.»	14/10/00
	«Quando terminei o 4º ano da Universidade não tinha a mínima ideia de como devia lidar com crianças. E assim entrei eu na escola, acabada de ser aluna e cheia de hábitos de aprendizagem e de trabalho que simplesmente não servem para o 7º ano de escolaridade.»	30/10/00
	«Também dou comigo muitas vezes a tentar ler nas carinhas deles se realmente me estão a compreender ou não uma vez que, regra geral, eles dizem sempre que sim se eu lhes perguntar.»	30/10/00
	«Como orientadora da aprendizagem dos meus alunos, certamente terei que compreender e ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades.»	Aprend. reflexiva de alemão – antes da

		primeira aula
	«Logicamente não é apenas a simpatia do professor que contribui para o seu sucesso com os alunos e mais uma vez a nossa professora de Alemão contribuiu bastante para compreendermos isto. Antes de mais as aulas apresentavam uma sequência lógica, sempre subordinadas a um determinado conteúdo, o que para nós, que desconhecíamos a língua, era bastante benéfico, pois desta forma conseguíamos encontrar uma orientação do princípio ao fim da aula.»	Aprend. reflexiva de alemão – Ser professora
	«A minha turma de Inglês é bastante complicada, como aliás já referi. Os alunos apresentam sérias dificuldades à disciplina e o pior de tudo é que não revelam o mínimo interesse em aprender. Sinto uma forte desmotivação por parte da turma pois pura e simplesmente estão mentalizados de que não percebem nada de Inglês e que portanto não vale a pena esforçarem-se. »	9/11/00
	«Por esta razão tenho tentado de todas as formas motivá-los e levá-los a gostar da disciplina, pelo que preparei uma série de actividades diferentes numa tentativa de os motivar. Não sei se serei capaz, no entanto, penso que vale o esforço.»	9/11/00
	«Tenho a certeza que não será tarefa impossível conseguir de alguma forma motivar estes alunos por forma a mantê-los sossegados nas aulas. Não será, no entanto, fácil! »	9/11/00
	«Pela minha parte vou fazer de tudo para os conseguir motivar. Não sei se vou ser capaz, mas deixo-lhes o meu esforço.»	31/10/00
	«Após ter iniciado o estágio, coloquei muitos desafios a mim mesma. Um deles foi por exemplo o desinteresse e o insucesso da minha turma de Inglês. Penso ser muito importante referir que tenho de facto notado muitos progressos nesta turma e isto tem-me dado uma vontade muito maior de trabalhar. Através de muitas conversas com eles, de estratégias um pouco diferentes para as aulas, também de alguma disciplina consegui fazer daqueles alunos meus amigos e consegui que eles aderissem às aulas. As notas subiram e o comportamento melhorou consideravelmente. Esta foi para mim uma grande vitória. Só espero conseguir continuar com este trabalho até ao fim do ano lectivo, que ainda vejo muito longe.»	27/12/00
	«de facto, não posso deixar de pensar que muitas vezes também os meus alunos se podem sentir inibidos pelo facto de estarem a ser avaliados continuamente, pelo que por vezes deixam de participar com medo do erro. Por esta razão considero ser bastante importante relembramos aos alunos sempre que possível que não faz mal errar, mas faz bem aprender com os nossos erros.»	5/01/01
	«Creio que o professor tem também este papel de tornar a aprendizagem dos alunos agradável, interessante e importante para a sua formação.»	5/01/01
	«Na minha opinião, ainda que não o principal, o professor tem de facto um papel de extrema importância dentro de uma sala de aula e influencia sem dúvida alguma a atitude e o desempenho do aluno perante uma determinada disciplina.»	Aprend. reflexiva de alemão – Ser professora
	«Durante todas as aulas, a professora esforçou-se por corrigir o que não dizíamos certo e por valorizar tudo o que estava correcto. Desta forma sentíamos-nos bastante motivadas e no final das aulas já conseguíamos construir algumas frases e dialogar um pouco sem medo de errar. Na minha opinião e falando um pouco acerca da minha pouca experiência como professora e também como aluna, creio que este procedimento por parte de um professor é extremamente importante e pode fazer a diferença entre uma aula	Aprend. reflexiva de alemão – Ser professora

	agradável e um verdadeiro sacrifício.»	
	«Os alunos a quem lecciono Inglês iniciaram o ano recusando-se a falar Inglês e afirmando que não percebiam absolutamente nada da língua, pelo que não valia a pena sequer tentar. Ao longo das aulas, várias foram as vezes que parei para lhes explicar que eram capazes e que errar era próprio do ser humano e que era para aprender que todos ali estávamos. Para além disso, expliquei-lhes também que valorizava muito mais o esforço e o trabalho deles ao longo das aulas do que os erros e as faltas cometidas, desde que estas fossem corrigidas. Não tenho dúvidas de que nestas situações parte do professor a motivação ou a falta dela por parte dos alunos.»	Aprend. reflexiva de alemão – Ser professora
	«Quando se tratou de aprender algumas palavras em mandarim, que para mim foi um pouco mais complicado, éramos sempre encorajadas pela professora com um muito bem, embora por vezes eu tivesse a sensação que não estava assim tão bem quanto isso.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
	«Como eu já referi, a professora contribuiu muito para que todas as dificuldades fossem superadas. Em primeiro lugar contribuiu com bastante simpatia, encorajando-nos bastante com palavras e sorrisos que nos davam vontade de continuar.	Aprend. reflexiva de mandarim- o aprendente enquanto co-construtor
	«Antes de mais, devo dizer que considero a correcção dos testes uma tarefa complicada. Especialmente os testes de Língua Portuguesa, pois os alunos por vezes escrevem coisas que não são fáceis de avaliar.»	30/10/00
	«Para além disso a correcção dos testes pode revelar-se um orgulho para o professor, ou então, uma verdadeira frustração, quando reparamos que os alunos não são capazes de se lembrar de certas matérias sobre as quais falámos e voltámos a falar durante as aulas.»	30/10/00
	«Confesso que estou bastante satisfeita com os resultados dos meus alunos. Todos eles conseguiram alcançar os objectivos mínimos que eu tinha proposto e alguns deles conseguiram notas bastante altas.»	31/10/00
	«Neste momento tenho já decididas as notas que vou atribuir e os respectivos relatórios para cada aluno. Trata-se no entanto de um momento complicado. É claro que ao longo do período fui observando o comportamento e resultados de cada um e foi conscientemente que atribuí as notas, no entanto, sinto sempre um pouco de medo de não estar a ser justa, de algum pormenor me estar a falhar, de não ser capaz de compreender os meus alunos e as suas atitudes. Não posso também deixar de pensar que a nota que atribuir tem um grande peso na vida destas crianças. Trata-se daquilo que elas sentem mas também do que os seus pais vão dizer e dos castigos que em alguns casos vão sofrer. Por todas estas razões e mais algumas cada nota teve que ser pesada várias vezes.»	19/12/00

	«Na próxima Sexta-feira teremos mais uma reunião de avaliação. Mais uma vez sinto este peso de ter de avaliar os alunos e sinto-o como uma grande responsabilidade. Sei que já reflecti sobre isto anteriormente mas não consigo para de rever os apontamentos que tenho sobre os meus alunos. É que cada vez mais me sinto preocupada com a avaliação.»	28/02/01
--	--	----------

### C.3.3. O professor de línguas como mobilizador de conhecimento linguístico-comunicativo

	«Creio que nestes dois últimos meses me tenho apercebido e tenho aprendido bastante sobre a forma como me posso fazer entender, no entanto, por vezes dou comigo a explicar-lhes coisas que não têm interesse para eles ou a dar-lhes uma noção que não têm que decorar.»	30/10/00
	«Penso que o professor deve alargar a sua preocupação para além do ensino da gramática, abrindo os horizontes dos seus alunos, mostrando-lhes não só o funcionamento da língua, mas também a sua funcionalidade e tudo o que a envolve.»	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)
	«No final do meu curso, supostamente, estarei apta a levar os alunos a aprender e compreender melhor a sua língua e uma outra que lhes é ou foi totalmente desconhecida.»	Aprend. reflexiva de alemão – antes das aulas

### C.3.4. O professor de línguas como mobilizador de conhecimento (Inter)cultural

	«Para além disso deve também ser capaz de sensibilizar os seus alunos para as mesmas. Desta forma , e uma vez que pretendo desenvolver a minha formação neste sentido, parece-me extremamente interessante e importante o contacto com alguém com uma cultura completamente diferente da minha. »	Aprend. reflexiva de mandarim
	«Ao contrário do que se passava nas aulas de Alemão e apesar dos momentos de partilha que por vezes tínhamos, nas aulas de Mandarim não predominava a interacção professor/aluno, mas sim uma relação unidireccional, em que a professora falava e nós ouvíamos. Era incrível a forma como ela levava a aula planificada exactamente adequada ao tempo disponível e não havia problema em cumprir o plano. Uma vez que não havia uma interacção entre a professora e os alunos não havia tempo nenhum dispendido que não fosse planificado. Na minha opinião, este facto prende-se exactamente com a própria cultura da professora,	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim

	extremamente metódica e organizada, para além de se prender com o sistema de ensino também diferente em que o papel do professor é completamente distinto do do aluno, o primeiro fala e expõe o seu saber e o segundo limita-se a ouvir e a aprender.»	
--	---	--

### C.3.5.O professor de línguas como mobilizador de atitudes e valores

«Sem dúvida alguma esta situação remodela o papel do professor. Cada vez mais nos tempos que correm o professor dentro da escola vê a sua função multiplicada. Quanto a mim, o professor não está lá apenas para ensinar, ou para levar os alunos a aprender, está lá para ser professor, educador, amigo, conselheiro, companheiro, orientador, entre muitas outras funções. É na escola que estas crianças crescem, é na escola que passam a maioria do seu tempo com os colegas e com os professores. Desta forma teremos de ser nós cada vez mais a dar o apoio a todos estes jovens para que também eles possam ter um crescimento saudável e equilibrado. «Na minha opinião, esta faceta que o professor deve assumir de amigo e de educador, é tão importante como a sua função de mediador do saber académico e científico, especialmente se tivermos em conta que o bom relacionamento com o professor e a estabilidade psicológica dos alunos é ‘meio caminho andado’ para o bom funcionamento das aulas e para uma melhor aprendizagem dos alunos.»	15/04/01
«Foi todo este trabalho que temos vindo a desenvolver que realmente me fez pensar em novas formas de ensinar com objectivos válidos e importantes, não só para a formação académica dos meus alunos, mas também para a sua formação enquanto cidadãos activos no mundo de hoje.»	Actividade 13
«Na minha opinião, creio que seria bom que todos os professores estivessem realmente sensibilizados para este assunto, a fim de poderem passar aos seus alunos valores de igualdade e de respeito e, mais do que isso, a fim de serem capazes de os dotar com a competência de interculturalidade, tão necessária e tão importante na aprendizagem de uma língua.»	Aprend. reflexiva de mandarim – a primeira aula
«Desta forma creio ser extremamente importante para o professor de Línguas muito especialmente, estar sensibilizado para todos estes aspectos, por forma a preparar os seus alunos não só para o conhecimento de uma língua, mas para a diversidade linguística à sua volta e para todas as portas que se podem ver abertas à sua frente a partir do momento que possuem conhecimento de uma nova língua.»	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)
«Na minha opinião, cabe ao professor o papel de motivar os seus alunos para esta importância e desta forma contribuir para o seu crescimento e desenvolvimento académico, social e pessoal.»	Reflexão sobre o poder da palavra (actividade 4)
«Nas aulas de Inglês tenho também sempre o cuidado de explicar aos alunos algumas diferenças entre o Inglês falado na Inglaterra e o Inglês falado nos Estados Unidos, para que os alunos se apercebam que, embora falando a mesma língua, há diferenças entre estes	Actividade 13

dois povos, quer a nível linguístico quer a nível cultural, não sendo nenhuma melhor nem pior do que o outro, mas sendo simplesmente diferentes.»	
---	--

### C.3.6. O professor de línguas como profissional reflexivo

«Foi-me chamada a atenção para uma série de coisas sobre as quais nunca havia pensado e que de facto podem ser muito importantes para o bom funcionamento das aulas. Depois, é com os erros que cometemos e que tentamos corrigir que vamos aperfeiçoando o nosso trabalho.»	26/09/00
«Durante o ano que passou uma das coisas que nos foi ensinada na Universidade foi a necessidade de sermos professores reflexivos, e, para ser sincera, foram estas primeiras assistências que me levaram realmente a reflectir. Mais uma vez compreendi a necessidade desta reflexão e espero sinceramente que o excesso de trabalho no futuro, não me tire o tempo que lhe é devido. Apenas quando paramos para pensar nas nossas acções é que nos apercebemos do que fazemos bem ou mal e nos aperfeiçoamos realmente. Por vezes é preciso reconhecer que errámos, voltar atrás e fazer tudo de novo, mas é assim que conseguimos avançar..»	26/09/00
«Este é um problema sobre o qual tenho reflectido seriamente. Não tenho experiência suficiente para desde já enumerar uma série de estratégias para acalmar os meus alunos, que por vezes parecem querer estar em todo o lado menos ali a ouvir-me falar Inglês»	14/10/00
«Por tudo aquilo que tenho observado durante as aulas já consegui compreender que com gritos e ameaças em casa e depois porque penso não ser essa a solução para lidar com nenhuma criança»	14/10/00
«Penso que este ano terei a oportunidade de aperfeiçoar este aspecto, até porque a crítica e a avaliação serão uma constante na minha vida profissional. Existirão sempre as críticas dos meus colegas, dos meus superiores, dos meus alunos e terei sempre que criticar e avaliar os meus alunos. Espero aprender a fazê-lo, se não bem, pelo menos o mais justa e conscientemente possível»	3/11/00
«Penso que é nestas alturas, em que os alunos não são capazes de responder às questões, que devemos parar um pouco e perguntar-nos se realmente a culpa é deles ou se de alguma forma fomos nós que não conseguimos transmitir a mensagem.»	30/10/00
«As minhas duas turmas têm-me feito pensar bastante,. Uma delas é composta por alunos com alguma estabilidade económica e familiar, a outra é composta por alunos com bastantes dificuldades a todos os níveis e é incrível a disparidade de resultados entre ambos.»	31/10/00
«Para além desta pequena vitória, um outro aspecto que me está a aliciar é a vontade de evoluir e o facto de conseguir observar essa evolução em mim mesma.»	27/12/00
«esta é realmente a finalidade da nossa prática pedagógica. Utilizar as críticas que nos são feitas para reformulação da nossa acção e disso eu sei que sou capaz, no entanto, não consigo parar de pensar que tudo o que fiz de errado naquela aula ficou registado e não vai ser apagado.»	5/01/01
«À medida que o tempo passa, apercebo-me que a minha profissão é realmente multifacetada e que cada vez mais precisamos de estar abertos a novas aprendizagens e novas formas de melhorar o nosso desempenho.»	2/02/01

<p>«Antes de mais gostaria de falar um pouco sobre a necessidade de sermos professores reflexivos em constante desenvolvimento. Já várias vezes tenho referido esta questão no meu diário de bordo. Volto a frisá-la aqui porque a considero um ponto fulcral da minha formação. Na minha opinião, só através de uma constante reflexão podemos de facto evoluir na nossa forma de trabalhar e na obtenção de melhores resultados. É através de um processo de escrita reflexiva que podemos realmente pensar e repensar a nossa acção como professores.»</p>	<p>Aprend. reflexiva de alemão</p>
---	------------------------------------

## C.4.CONCEPÇÕES SOBRE O APRENDENTE DE LÍNGUAS

### C.4.1.O aprendente de línguas como mobilizador de *skills* de descoberta e de interacção

«Ao sermos capazes de aplicar o conceito de cci estamos a, para além de levar os alunos a aprender a comunicar interculturalmente, levá-los a serem capazes de se movimentarem e de tomarem parte em interacções culturais e a tornarem-se intermediários entre duas culturas.»	A competência de comunicação intercultural
---	--

### C.4.2.O aprendente como mobilizador de um saber-aprender

«Fiquei bastante feliz, pois apesar de saber que são crianças que têm um forte acompanhamento em casa, sei também que são crianças que se esforçam bastante.»	31/10/01
---	----------

### C.4.3.O aprendente de línguas como mobilizador de conhecimento linguístico-comunicativo

«Tenho tentado fazer passar esta mensagem através das minhas palavras, mas também através da implementação de alguns exercícios de simulação de situações reais em que os levo a imaginar que estão de facto num país onde só se fala Inglês e onde necessitam de recorrer a tudo o que aprenderam para serem capazes de comunicar.»	Actividade 13
--	---------------

### C.4.4.O aprendente de línguas como mobilizador de conhecimento (inter)cultural

«Mais do que plurilingues é importante que os levemos a ser pluriculturais.»	A competência de comunicação intercultural
--	--



«Só conhecendo tudo o que envolve a sua cultura os alunos podem afirmar a sua identidade e conhecer melhor a sua língua.»	Actividade 13
---	---------------

#### **C.4.5. O aprendente como mobilizador de atitudes e valores**

«O que é certo é que neste momento são os próprios alunos que tomam a iniciativa de falar Inglês.»	Aprend. reflexiva de alemão – Ser professora
«Para além disso, estamos também a formá-los como pessoas capazes de aceitar em pleno e até de se inserir na cultura do outro, abolindo barreiras e preconceitos.»	A competência de comunicação intercultural

## C.5.CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

### C.5.1.A formação do professor de línguas através da reflexão colaborativa

«De facto, a sensação com que fiquei foi que é realmente com as assistências que nós aprendemos e nos corrigimos. Foi-me chamada a atenção para uma série de coisas sobre as quais nunca havia pensado e que de facto podem ser muito importantes para o bom funcionamento das aulas. Depois, é com os erros que cometemos e que tentamos corrigir que vamos aperfeiçoando o nosso trabalho.»	26/09/00
«Uma vez que estou a construir um diário de bordo, senti necessidade de reflectir um pouco sobre tudo isto. Antes de mais devo dizer que compreendo exactamente a necessidade deste trabalho, embora seja extremamente complicado para mim.’ Afinal quem sou eu para estar a criticar a minha colega?’ Este é o primeiro pensamento que nos passa pela mente. No entanto, após um pouco de reflexão logo compreendemos e conseguimos aceitar que tudo isto contribui para a nossa formação profissional e pessoal. Profissional pois através dos erros que conseguimos detectar nos outros, corrigimos os nossos próprios e aprendemos bastante, e pessoal pois criticar e ouvir críticas são dois aspectos que precisamos de aprender pois estarão sempre presentes nas nossas vidas.»	3/11/00
«Durante o estágio somos postos em contacto directo com os nossos erros e problemas. É este aspecto que tende a tornar o estágio mais complicado e ao mesmo tempo mais aliciante. Através deste contacto directo com o erro apercebemo-nos de tudo o que precisamos alterar para sermos melhores, para evoluirmos e o facto de atingirmos essa evolução dá-nos vontade de continuar a progredir. É certo que nem sempre conseguimos ultrapassar as dificuldades, no entanto, há sempre a hipótese de uma nova tentativa.»	27/12/00
«desta forma sinto que estou realmente a crescer enquanto pessoa, como já antes referi, pois estou a aprender a lidar com críticas e também a criticar, e como profissional, pois estou a aprender muito sobre como agir dentro de uma sala de aula. Também os meus conhecimentos científicos têm evoluído um pouco e estou a fazer de tudo para colmatar as lacunas da minha formação.»	27/12/00
«Confesso que até ter desenvolvido todo o trabalho de leitura e reflexão que iniciei no princípio do estágio, não me tinha ainda apercebido da verdadeira importância da prática de certos aspectos nas minhas aulas de língua estrangeira e também de língua materna. Foi todo este trabalho que temos vindo a desenvolver que realmente me fez pensar em novas formas de ensinar com objectivos válidos e importantes, não só para a formação académica dos meus alunos, mas também para a sua formação enquanto cidadãos activos no mundo de hoje.»	Actividade 13
«Sempre me disseram que o objectivo deste ano de estágio é aprender a ser uma boa professora. Talvez porque ao longo deste tempo tenho estado a aprender não posso ainda dar muitos exemplos das implicações da minha reflexão nas aulas, pois só agora	Actividade 13

tenho meditado um pouco mais acerca das estratégias para o fazer, no entanto, também não posso dizer que tem sido vão todo o trabalho pois já começam a aparecer os primeiros frutos.»	
--	--

#### C.5.4.A formação do professor de línguas através da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras desconhecidas

«É muito comum ouvir várias pessoas, até no próprio ambiente escolar, dizerem que não se justifica celebrarmos eventos oriundos de outras culturas, como por exemplo o ‘Halloween’ ou outros. É interessante como este tipo de comentários que, talvez há uns meses atrás me passariam despercebidos, neste momento me ferem os ouvidos. E tudo isto é fruto de toda a aprendizagem que tenho feito de outras culturas, como acontece com o mandarim. O trabalho que desenvolvi em torno deste povo alargou ainda mais os meus horizontes em relação ao outro e aos aspectos que nos diferenciam mas que não nos deveriam separar, como é tendência geral.»	Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim
«Através da aprendizagem de outras línguas e culturas e da nossa própria experiência enquanto falantes e professoras de uma língua, levámos a cabo uma reflexão crítica acerca daquilo que impede ou permite a comunicação humana. Aprendendo línguas diferentes, tivemos ainda a oportunidade de aprender a ensinar e a movermo-nos de forma correcta e proveitosa neste vasto Universo que é o ensino.»	Introdução ao <i>portfolio</i>
«(..) quando no início da minha prática pedagógica me foi proposto o estudo de duas novas línguas estrangeiras, fiquei bastante entusiasmada com a ideia.(...) É claro que pouco depois me apercebi que a finalidade de todo este trabalho, não era fazer de nós falantes de Alemão e de Mandarim, mas sim fazer-nos reflectir como convém a todo o profissional de educação.»	Aprend. reflexiva de alemão
«Em conversa com vários colegas que estão também este ano a realizar a sua prática pedagógica , apercebi-me que somos o único grupo de estágio a desenvolver este tipo de trabalho. Quando falei sobre este assunto, a reacção foi de espanto. Afinal de contas para quê tudo isto ? Não acham que estão só a perder tempo? É de facto uma boa pergunta, para quê todo este trabalho se do que eu realmente preciso é de aprender Português e Inglês? O facto é que precisamos de alargar os nosso horizontes e a nossa forma de pensar para compreendermos a verdadeira razão de ser e a verdadeira importância deste trabalho.»	Aprend. reflexiva de alemão
Desta forma , considero que uma das grandes finalidades deste trabalho é exactamente fazer-nos reflectir. Logicamente a questão que se segue a esta minha afirmação é : fazer-nos reflectir sobre o quê? Quanto a isto penso que posso começar por dizer que a finalidade da minha formação é fazer de mim uma professora de língua materna e d língua estrangeira.(...) como orientadora da aprendizagem dos meus alunos, certamente terei que compreender e ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades. A questão é que há uma grande distância entre mim e eles. Uma distância entre as nossas idades e entre as nossas experiências de aprendizagem. Desta forma, como conseguirei compreender as dificuldades dos meus alunos? Não será um pouco complicado atingir de facto os seus verdadeiros problemas, com um fosso entre nós? Pode acontecer que em algumas situações o óbvio para mim seja muito complicado para eles e por essa razão não conseguirei atingir a melhor forma de os ajudar.	Aprend. reflexiva de alemão

<p>O que fazer então para ultrapassar estas barreiras e vencer as distâncias que me separam dos meus alunos? Porque não tornar-me também eu aprendente de uma língua que me é totalmente desconhecida? Só desta forma conseguirei realmente compreender quais as dificuldades dos meus alunos, pois eu própria as sentirei. Assim, irei reflectir e aprender a ultrapassar essas dificuldades, aplicando depois as minhas conclusões na minha prática diária, utilizando-as para os ajudar a eles.</p> <p>Na minha opinião, ainda sem conhecimento de causa pois só agora inicie as aulas, esta é de facto a grande finalidade deste trabalho, vencer distâncias e aproximar-nos mais dos alunos, ajudar-nos a compreender as suas necessidades e aprendermos novas formas de os ajudarmos a aprender.»</p>	
<p>Como é óbvio com o decorrer do ano e com a evolução da minha aprendizagem, apercebi-me de que há muitas formas de conseguirmos comunicar sem termos de nos cingir à língua e apercebi-me também do objectivo destas aulas e de todo este trabalho. Creio que com estas aulas de Mandarim, contextualizando-as na temática que temos vindo a desenvolver, interculturalidade, iremos conhecer especialmente aspectos da cultura deste povo, pois não teremos tempo de explorar a língua.»</p>	<p>Aprend. reflexiva de mandarim</p>
<p>«Desta forma, e uma vez que pretendo desenvolver a minha formação neste sentido, parece-me extremamente interessante e importante o contacto com alguém com uma cultura completamente diferente da minha. Será bastante enriquecedor pôr em prática a capacidade de comunicar interculturalmente e de aprender mais sobre um povo tão distante do meu.»</p>	<p>Aprend. reflexiva de mandarim</p>
<p>«As aulas de Mandarim sensibilizaram-me realmente e vieram consolidar tudo o que tinha aprendido até agora sobre a interculturalidade, pois vi-me realmente perante alguém com uma cultura totalmente diferente da minha.»</p>	<p>Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula</p>
<p>« Alguém que no seu país não estava habituada a atrasos e que como tal me levou a ser ainda mais pontual, alguém a quem eu não cumprimentava como dois beijinhos como é comum, uma vez que não queria constranger a pessoa, que também não tinha esse hábito. Enfim alguém com uma cultura completamente diferente da minha com quem tive que aprender a comunicar, partilhando saberes e costumes. Para além de tudo o que aprendi, o que realmente me fascinou foi esta partilha e foi a comunicação que conseguimos estabelecer. Na minha opinião creio que seria bom que todos os professores estivessem realmente sensibilizados para este assunto, a fim de poderem passar aos seus alunos valores de igualdade e de respeito e, mais do que isso, a fim de serem capazes de os dotar com a competência de interculturalidade, tão necessária e tão importante na aprendizagem de uma língua.»</p>	<p>Aprend. reflexiva de mandarim- a primeira aula de mandarim</p>
<p>«Durante as aulas de Alemão reflectíamos essencialmente acerca da nossa postura em sala de aula, apesar de não esquecermos nunca o aspecto cultural, básico e essencial na aprendizagem de qualquer língua. Foram aulas que nos orientaram bastante num sentido mais didáctico e pedagógico enquanto que as aulas de mandarim nos orientaram mais num sentido intercultural»</p>	<p>Aprend. reflexiva de mandarim – O aprendente enquanto co-construtor</p>
<p>«Para ser sincera não senti tantas dificuldades nas aulas de mandarim como senti nas aulas de Alemão. O que se passava era que</p>	<p>Aprend.</p>

nestas últimas éramos obrigadas a interagir constantemente com a professora, a descobrir as respostas sozinhas e isso acabava por levantar uma série de dificuldades que tínhamos de resolver e, para isso, recoríamos muitas vezes à ajuda da própria professora.»	reflexiva de mandarim – O aprendente enquanto co- construtor
«Nas aulas de mandarim, a professora acabava por nos oferecer toda a informação necessária sem que nós tivéssemos que a procurar. As dificuldades que surgiam era na própria comunicação entre nós e a professora, devido à barreira da língua, mas também essas foram facilmente ultrapassadas.»	Aprend. reflexiva de mandarim – O aprendente enquanto co- construtor
«Para além de tudo o que referi, interessa referir ainda que uma das conclusões desta reflexão que mais apliquei e que mais me tem ajudado nas minhas aulas é a capacidade de utilizar a língua estrangeira sem necessitar de recorrer à língua materna. Utilizando gestos, expressões, objectos, músicas, figuras e até outras línguas a professora de Alemão fazia-se entender sem necessitar de recorrer á língua materna, ou fazendo-o só em casos pontuais.»	Actividade 13
«Como já referi em reflexões anteriores, as aulas de Alemão foram completamente diferentes das aulas de mandarim. Não foi complicado compreender que cada módulo correspondeu a uma parte distinta do meu processo de formação. Durante as aulas de Alemão reflectíamos essencialmente acerca da nossa postura em sala de aula, apesar de não esquecermos nunca o aspecto cultural, básico e essencial na aprendizagem de qualquer língua. Foram aulas que nos orientaram num sentido mais didáctico e pedagógico enquanto que as aulas de mandarim nos orientaram mais num sentido intercultural.	Aprend. reflexiva de mandarim – O aprendente enquanto co- construtor

#### C.5.5.A formação de professores de línguas através da escrita reflexiva

«Na minha opinião, o diário de bordo deve ser para nós um ‘companheiro’ de todos os dias com quem podemos reflectir e a quem podemos confessar as nossas mágoas.»	28/12/00
«Engraçado...escrever isto, em vez de me limitar a pensá-lo, está mesmo a fazer-me sentir melhor. É claro que o papel não me responde nem me conforta, no entanto, sinto que me pode ouvir e que ao escrever consigo clarificar as ideias e decidir que a partir de amanhã vou pôr mãos à obra e começar a trabalhar a sério.»	28/12/00

### **Grelha de análise por categorias – Formanda C**

## C.1.CONCEPÇÕES SOBRE A LÍNGUA

### C.1.1.A língua como meio de construção e afirmação de identidade(s)

«Estes novos significados acabam por responder às necessidades linguísticas e culturais de um determinado povo.»	Actividade 4
«As minhas expectativas relativamente a esta primeira aula eram, principalmente, de curiosidade; nunca ouvi falar mandarim a não ser na televisão e para mim esta é uma língua muito difícil mas que possui uma sonoridade extraordinária. Também não conhecia a professora e por isso imaginava-a um pouco mais velha.»	Reflexão sobre a aprendizagem da língua mandarim após a primeira aula 19/02/01
«Para dizer a verdade, as representações que tenho da língua mandarim são bastante vagas e apenas me posso referir à sua sonoridade que é diferente da de todas as outras línguas que conheço. Relativamente ao povo que a fala, também conheço pouco. Por esta razão, tenho esperanças de que nas próximas semanas venha a conseguir conhecer mais profundamente o povo chinês e toda a sua cultura que parece ser muito diferente da dos países ocidentais. Esta ideia atrai-me bastante!»	Reflexão sobre a aprendizagem da língua mandarim após a primeira aula 19/02/01
«A propósito disto, o artigo ‘Línguas e Linguagens’ presente no número 57 da revista Noesis fala-nos da língua enquanto expressão de um povo e da possível extinção de algumas línguas no mundo. Ao pensar neste facto mais seriamente, apercebo-me de que seria catastrófica a extinção de qualquer língua uma vez que a diversidade linguística é algo importante para o futuro da humanidade.»	20/03/01
«Isto é assim porque tal como diz o referido artigo ‘as línguas contêm uma massa de conhecimento acumulado acerca do mundo natural’ e ainda ‘as línguas expressam identidades’. De facto cada língua tem uma história que é a história de um povo e das suas mudanças ao longo dos tempos. Por vezes somos levados a ignorar as línguas minoritárias sem nos darmos conta de que estamos, igualmente, a ignorar os povos que as falam.»	20/03/01

### C.1.2.A língua como instrumento de comunicação/interacção

«Com as palavras podemos descrever sentimentos, comunicar com todas as pessoas, evocar nos que nos estão próximos sentimentos de felicidade, de tristeza, de angústia.»	5/04/01
---	---------

### C.1.3.A língua como barreira ao entendimento

« Comunicar com a professora não é difícil porque ela fala sempre em Inglês; se ela falasse em mandarim seria muito difícil compreendermos pois, ao contrário do Alemão que já tínhamos ouvido falar algumas vezes, nunca tínhamos ouvido falar mandarim, a não ser num ou em dois filmes.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim 15/03/01
---	---

### C.1.4.A língua como instrumento de poder

«As palavras são fortes armas que poderão ser utilizadas para diversos fins.»	5/04/01- Actividade n.º 4
«Assim concordo inteiramente com o que Alexandre O’Neil nos diz no poema “Há palavras que nos beijam”. De facto, há palavras que ditam de uma determinada forma nos transmitem sentimentos de amor, de esperança e que obtêm um valor inesquecível.» »	5/04/01 Actividade n.º 4
«No entanto, tal como diz Daniel Pennac “há palavras que matam” e que são igualmente inesquecíveis. Por vezes, as palavras são utilizadas por forma a magoar os outros e há palavras que , consoante a forma como são ditas, poderão ter diferentes significados. Assim, as palavras têm um poder imensurável e poderão ser uma arma poderosíssima para quem as souber utilizar. Temos por exemplo o caso da propaganda política onde o chamado “dom da palavra” é imprescindível.»	5/04/01 Actividade n.º 4
«Eugénio de Andrade compara as palavras a cristais não só pela sua riqueza, mas porque tal como os cristais podem ser lapidados também as palavras o poderão ser. Desta forma, poderão ter diferentes significados conforme as situações comunicativas em que são utilizadas. No poema “As palavras”, o autor dá-nos as duas formas que as palavras podem tomar: a de um cristal e a de um punhal. »	5/04/01 Actividade n.º 4

### C.1.6.A língua como meio de acesso ao real

«Concordo com Almada Negreiros quando diz que “cada palavra é um pedaço de Universo”; na verdade, cada palavra transmite algo que faz parte de nós e que faz parte do mundo. As palavras descrevem-nos o mundo e ajudam-nos a caracterizá-lo;»	5/04/01 Actividade n.º 4
--	-----------------------------



**C.1.7.A língua como sistema dinâmico**

«elas fazem parte de uma determinada língua que está em constante evolução, evolução essa necessária devido à própria evolução das sociedades.»	5/04/01 Atividade n.º 4
«É sobre a evolução da língua e dos significados das palavras que nos fala Sidónio Muralha. Por vezes, as palavras são “importadas” e são-lhes dados significados diferentes daqueles que elas originalmente têm».	5/04/01 Atividade n.º 4
«É por esta razão que o autor diz que as palavras e as frases” viajam, flutuam, são coisas vivas”. Por vezes, as palavras e expressões também se condensam e tornam-se mais pequenas porque o mesmo acontece com as ideias que são transmitidas por palavras.»	5/04/01 Atividade n.º 4

**C.1.8.A língua como veículo de valores culturais**

«Ou seja, estão a provar-me algo de que eu já tinha consciência: é impossível ensinar uma língua sem que se dê a conhecer a cultura do povo que a fala.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim 15/03/01
--	--

## C.2.CONCEPÇÕES SOBRE A AULA DE LÍNGUAS

### C.2.1.A aula de línguas como espaço de afectos

«Apesar de tudo isto a sensação de estar à frente de uma sala de aula é maravilhosa e posso afirmar, tal como me dizia um colega da escola há pouco tempo, que os 'miúdos' são a melhor parte do processo de ensino.»	28/09/00
«Penso que este tipo de actividades funcionam como um treino para nós e também são uma boa forma de nos integrarmos na escola; aliás, penso que neste ponto nunca tivemos problemas. Apesar de todo o trabalho realizado e cansaço sentido, esta festa foi para mim gratificante na medida em que consegui estabelecer um contacto diferente com muitos dos meus alunos: um contacto que vai para além da relação professor-aluno.»	15/11/00
«Fiquei felicíssima por notar nos alunos um entusiasmo contagiante e, principalmente, pelo facto do meu aluno Carlos ter participado activamente, uma vez que, normalmente, apenas participa quando solicitado. Afinal, todo o nervosismo antecedente à aula tinha sido em vão: a aula correu muito bem e eu senti-me maravilhosamente. A entrevista durou praticamente toda a aula e, no final, os alunos agradeceram a presença do Sr. João com um “obrigado” em uníssono.»	2/02/01

### C.2.2.A aula de línguas como espaço de interacção entre sujeitos, línguas e culturas

«Saí da sala satisfeita com o resultado: conseguira falar sem me enervar e, principalmente, conseguira fazer com que a turma me ouvisse e participasse. »	15/09/00
«Nestas alturas sinto-me uma verdadeira professora, não porque ensino mas porque tento conversar, dialogar com os alunos. Penso que esta negociação de saberes se torna imprescindível actualmente no ensino, primeiro porque o processo de aprendizagem tem hoje em dia um carácter autónomo, activo e criativo; segundo, porque alunos e professores aprenderão mais num contexto de diálogo constante e trabalho conjunto.»	28/09/00
«Foi tendo em conta esta perspectiva que, por exemplo, levámos a cabo na aula de Português a elaboração de um contrato	28/09/00

pedagógico que inclui os direitos e os deveres dos alunos e da professora. Penso que os alunos adoraram e as ideias que tinham eram muitas; pareciam ter fome de falar, de opinar! São momentos como este que me acalmam, me reconfortam e me fazem pensar ‘ Calma, tu és capaz...’»	
«Uma das coisas que os meus irmãos estranharam foi o facto de os obrigar a responder a muitas questões, fazendo-me lembrar as minhas aulas no ensino secundário: os professores falavam e eu ouvia. Tenho medo de agir da mesma forma que os meus professores agiam e por isso a minha preocupação para estas regências um...»	15/11/00
« Como já referi, a aula foi toda falada em Alemão e por isso senti-me um pouco atrapalhada. As dificuldades sentidas por mim foram muitas e recorri imensas vezes às minhas colegas Paula e Helena que me ajudavam traduzindo o que eu não percebia.»	Aprendizagem reflexiva de alemão
«Outras estratégias de aprendizagem foram utilizadas, entre as quais destaco o recurso à ajuda das colegas. Penso que aprendemos muito umas com as outras e, por vezes, dizíamos frases e construíamos pequenos diálogos não só nas aulas mas também fora delas.»	Aprendizagem reflexiva de alemão
«Apercebi-me com esta estratégia, tantas vezes utilizada, que é muito mais fácil para os alunos aprenderem uns com os outros; para além disso, é extremamente positivo simular situações reais de comunicação, fomentando o diálogo.»	Aprendizagem reflexiva de alemão – Estratégias de aprendizagem 27/01/01
Depois deste primeiro passo, explicava e questionava-nos tentando sempre fomentar o discurso oral. Nas nossas aulas eram fomentadas de igual modo as situações de interacção professor-aluno e aluno-aluno. »	Aprendizagem reflexiva de alemão –A Professora e a sua metodologia 29/01/01
«Ao mesmo tempo que me apercebi de muitas coisas, fiquei agradavelmente surpreendida pelo facto de não ter apenas “recebido” mas também de ter “dado”.»	Reflexão sobre a aprendizagem da língua mandarim após a primeira aula

		19/02/01
«A professora expõe muitos aspectos, responde às nossas questões e exprime muitas opiniões, demonstrando também muito interesse pela cultura portuguesa.»		Aprendizagem reflexiva da língua mandarim - A professora e a sua metodologia 15/03/01
«Relativamente às metodologias / estratégias utilizadas devo dizer que as achei extremamente interessantes pois incluem deslocções de professores portugueses a França e de professores franceses a Portugal, onde durante esta estadia serão inseridos na vida quotidiana e leccionarão para as turmas que não são suas. Penso que este projecto deve ter sido muito gratificante quer para professores, quer para alunos uma vez que colocou em contacto pessoas de diferentes culturas que puderam partilhar os seus conhecimentos. »		30/04/01
«Na última aula, visualizámos um filme acerca da China; esta actividade poderia ter sido bem mais interessante se a professora fosse parando o filme e o comentasse connosco os diversos aspectos da cultura chinesa. Parece-me que esta foi a típica aula chinesa e que quase em nada se deve parecer com as nossas aulas...»		Aprendizagem reflexiva da língua mandarim - A professora e a sua metodologia 10/04/01
«Sempre que possível, participei nas aulas activamente quer colocando questões quer respondendo a dúvidas da professora relativamente à cultura portuguesa. É gratificante saber que para além de eu ter aprendido também ensinei algumas coisas; no fundo, este aspecto de partilha que por vezes surgia nas aulas era um dos aspectos mais interessantes e que penso serem menos cultivados nas aulas ditas normais. »		Aprendizagem reflexiva da língua mandarim – 12/04/01
«Parece que um dos principais entraves a uma verdadeira educação intercultural na escola é o facto de os professores não saberem como fazê-lo, ou de pensarem que o estão a fazer quando na realidade não estão. Deste modo, este trabalho aponta algumas etapas para a construção/desenvolvimento de uma educação intercultural, onde se inclui: um reconhecimento da existência de uma pluralidade de culturas na escola, uma inclusão dos aprendentes num projecto pedagógico que vise o sucesso escolar e onde esteja		2/05/01

subjacente a participação das famílias, uma reflexão sobre educação multi e intercultural, um aprofundamento dos conhecimentos das diferentes culturas presentes no espaço escolar e uma investigação-acção levada a cabo pelos docentes e que vise a reconstrução constante das suas práticas.»	
«Este programa menciona ainda a importância “de formas de interacção que se aproximem do real”. Sempre considere este aspecto essencial e, ultimamente, tenho-o fomentado mais fortemente.»	9/05/01
«No entanto, apesar destas simulações serem frequentes acredito que os alunos, por vezes, não se esforçam o suficiente para se fazerem entender porque sabem que a professora e os colegas falam a sua língua materna assim como também sabem que se falarem em português, todos irão perceber.»	9/05/01
«Uma outra implicação que retirei de toda a reflexão foi a necessidade de fomentar a ajuda e o trabalho em grupo e esta está também presente nos programas de língua estrangeira.»	9/05/01

### C.2.3.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência linguística

«Nessa aula fizemos a correcção do trabalho de casa sobre os pronomes pessoais, lemos quatro pequenos textos sobre 'pal-friends' e resolvemos alguns exercícios. A aula correu normalmente, a turma participou como sempre e portaram-se bastante bem.»	26/09/00
«Passado este pequeno infortúnio, a aula continuou com a 'resolução' de algumas adivinhas, com a audição de alguns trava-línguas e a leitura de um texto. Tal como aconteceu com a aula de Inglês, a aula correu normalmente. A turma parecia estar um pouco mais sossegada do que o habitual mas a diferença era muito pequena. A participação foi quase sempre ordenada; talvez por tratar-se de uma matéria fácil e bastante interessante, os alunos aderiram bastante bem ao exercício de completamento dos trava-línguas.»	26/09/00
« Nunca aprendi Alemão e por isso os meus conhecimentos são poucos ou quase nenhuns; desta forma, encaminhei-me para a primeira aula com a expectativa de aprender conteúdos básicos da língua.»	Aprendizagem reflexiva de alemão
«A aprendizagem levada a cabo proporcionou-me momentos muito recompensadores e, para mim, aprender um pouco de Alemão significou alargar os meus horizontes em termos de conhecimentos linguísticos .»	Aprendizagem reflexiva de alemão –eu: aprendente de alemão/ 20/02/01
«Gostaria de ter aprendido um pouco mais acerca da língua mas sei que isso seria difícil devido ao pouco tempo disponível e devido ainda à complexidade da língua mandarim. »	Aprendizagem reflexiva da

	língua mandarim 12/04/01
--	-----------------------------

#### C.2.4.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência sociocultural

«A par de todos os conhecimentos linguísticos que os alunos devem adquirir, devemos também fomentar o desenvolvimento de uma competência sociocultural que lhes permitirá compreender diferentes culturas, valores e modos de vida.»	10/02/01
«Penso que o desenvolvimento de uma CCI nos alunos deve começar por uma sensibilização para o facto de existirem diferentes povos e culturas. Isto é já levado a cabo nas aulas de língua estrangeira, pois ao mesmo tempo que estudamos a língua, estudamos também a cultura; no entanto, talvez esta relação entre a língua e a cultura do povo que a fala devesse ser mais fortemente trabalhada.»	10/02/01
«Obviamente que não se trata aqui de ensinar estereótipos do tipo " os ingleses são antipáticos e violentos", como ouvi um dia alguém dizer por causa dos estragos causados por "hooligans " num jogo de futebol; ou "os franceses são românticos". Quando , um dia falávamos sobre isto com uma professora inglesa na Universidade, ela referiu com sarcasmo e até um pouco de mágoa que na escola tinham ensinado ao filho que os ingleses adoram estar em filas, esperando, cordialmente, pela sua vez. Ora, transmitir a cultura de um povo não é transmitir ideias como estas, que acabam por se ir alicerçando mas que não servem para identificar um povo.»	10/02/01
«e também do povo»	
«Na aula de hoje pude já conhecer um pouco melhor o povo mandarim, uma vez que a professora começou por nos transmitir alguns aspectos importantes acerca da língua mas principalmente acerca da cultura chinesa. É, sem dúvida, importantíssimo conhecermos um povo e esse conhecimento vai para além da língua que ele fala.»	Reflexão sobre a aprendizagem da língua mandarim após a primeira aula /19/02/01
«Nas duas primeiras aulas de Mandarim, a nossa professora optou por nos falar um pouco da cultura chinesa a fim de nos dar a conhecer as tradições e crenças do povo chinês. Obviamente já sabia que as diferenças eram muitas mas apenas agora me apercebo que em alguns aspectos são gigantescas.»	Aprendizagem reflexiva da língua

		mandarim 15/03/01
	«Assim, tenho aprendido muito acerca do povo chinês o que me tem enriquecido não apenas como professora mas também como pessoa.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim 15/03/01
	«Aprender mandarim foi para mim uma experiência nova e que me enriqueceu na medida em que fiquei a conhecer um pouco de uma cultura totalmente diferente da minha. »	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim – 12/04/01
	«Sem dúvida que o que mais gostei foi este aspecto cultural que superou as minhas expectativas. Fiquei a saber factos muito interessantes acerca do povo chinês e apercebi-me de que conhecer uma língua não é o suficiente para conseguir estabelecer um acto comunicativo com um falante de outro país.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim – 12/04/01
	«Daí que o seu carácter expositivo não me incomodasse muito, porque na verdade o que eu queria era ouvir falar de um povo diferente e imaginar como seria a minha vida num país como a China.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim 12/04/01
	«Para além de tudo isto, sou ainda da opinião de que a escola deve , obrigatoriamente, abrir as suas portas a novas metodologias e é necessário que o ensino/aprendizagem das línguas não se cinja apenas à linguística mas que tenha, essencialmente, uma dimensão sociocultural.»	9/05/01
	«Os programas referem ainda um outro aspecto sobre o qual tenho reflectido muito e o que dizem acerca dele vai de encontro a tudo aquilo que já referi na minha anterior reflexão, ou seja, ele está presente nos “resultados” de toda a minha reflexão . Trata-se, obviamente, do conceito de <b>interculturalidade</b> que é valorizado na medida em que um dos principais objectivos dos programas é levar o aluno a comunicar em língua estrangeira. Aqui inclui-se uma competência sociocultural que é considerada imprescindível.»	9/05/01

### C.2.5.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência estratégica

«Esta estratégia pode ser bastante enriquecedora na medida em que os alunos se aperceberão de que há estratégias de aprendizagem e de comunicação que poderão utilizar sempre que sentirem dificuldades.»	Aprendizagem reflexiva de alemão – estratégias de aprendizagem 27/01/01
«Para além disso, e no seguimento do meu plano de formação, achei por bem confrontar os alunos com as diversas formas de comunicação que podem ser utilizadas quando dois falantes não falam a mesma língua. Obviamente que o tema de emigração servia perfeitamente os meus propósitos. Estas foram, então, as principais razões que me levaram a pedir aos alunos que realizassem pequenos trabalhos acerca da Emigração / Imigração. Dei ainda a ideia de que poderiam convidar em ex-emigrante ou um imigrante a estar presente na aula. Apesar deste apelo, não estava à espera que imediatamente nessa aula alguém se dispusesse a fazê-lo. Mas eis que o meu aluno Emanuel propôs convidar o pai, um ex-emigrante no Canadá.»	2/02/01
«Obviamente pretendia também aperceber-me das dificuldades sentidas pelos meus alunos quando eu falo Inglês nas aulas o que me ajudará a tentar encontrar estratégias para que estas dificuldades sejam ultrapassadas. Por esta razão, penso que esta experiência poderá ser muito gratificante e enriquecedora.»	Aprendizagem reflexiva de alemão
«No entanto, também a competência estratégica foi desenvolvida na medida em que para conseguirmos comunicar com um interlocutor que pertence a um grupo diferente, recorreremos à língua inglesa, aos gestos, ao empréstimo. As estratégias de comunicação utilizadas pela professora e por nós foram por exemplo, estratégias de auto-correcção onde se inclui o empréstimo, a reestruturação e a comunicação não verbal. Também foram utilizadas estratégias colaborativas sempre que uma das intervenientes no processo de ensino-aprendizagem apelava a que se falasse mais devagar ou pedia ajuda através de uma tradução.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim - a professora e a sua metodologia 10/04/01

### C.2.6.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de aprendizagem

«Para concluir, posso dizer que relativamente às estratégias de aprendizagem, que considero estarem intimamente relacionadas com	Aprendizagem
--	--------------



o desenvolvimento de uma competência estratégica, concordo com Ullmann quando este diz: 'Students need to become aware of communication strategies such as gestures and paraphrase which will help them to get their message across. »	reflexiva de alemão – estratégias de aprendizagem 27/01/01
--	--

### C.2.7.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação

«Durante as aulas de Alemão foi privilegiado um saber-fazer que nos permitirá agir verbalmente em diferentes situações de comunicação e ao longo das aulas as estratégias de aprendizagem ( relacionadas com a competência estratégica) foram sendo desenvolvidas.»	Aprendizagem reflexiva de alemão – estratégias de aprendizagem 27/01/01
«Foi aqui que a professora teve um papel primordial pois nas aulas que tivemos, o seu trabalho e o nosso incidiram sobretudo num saber-fazer, enraizado em estratégias e técnicas de aprendizagem.»	Aprendizagem reflexiva de alemão – estratégias de aprendizagem 27/01/01
«Aprendi na Universidade que o ensino da língua hoje se deve consubstanciar na noção de competência de comunicação. Assim, tal como aconteceu nas aulas de Alemão, também nas minhas aulas tento sempre realçar e privilegiar a comunicação; para que esta relação locutor-língua se dê, torna-se essencial o desenvolvimento de certas competências e estratégias.»	Aprendizagem reflexiva de alemão – estratégias de aprendizagem 27/01/01
«A competência comunicativa, de que tanto ouvi falar em disciplinas como Didáctica e Educação em Línguas, como refere Van Dijk é por natureza estratégica, já que ela requer sobretudo flexibilidade, dinamismo e capacidade de lidar com múltiplos níveis, de modo a que o locutor seja capaz de conduzir as operações comunicativas que realiza.»	Aprendizagem reflexiva de alemão –

		estratégias de aprendizagem 27/01/01
	«Como já referi numa outra página deste diário de bordo, a professora privilegiou o saber-fazer e por isso as actividades de ensino/aprendizagem eram direccionadas para a oralidade ( competência comunicativa)»	Aprendizagem reflexiva de alemão –a professora e a sua metodologia 29/01/01
	«Na minha opinião, no ensino de uma língua deve privilegiar-se o saber-fazer, : o saber-comunicar-entender e ser entendido.»	Actividade n.º 9 (7/02/01)
	««É de facto importante que para possuir uma competência de comunicação, o falante possua uma competência linguística e também uma competência matelinguística que lhe permita reflectir acerca dessa mesma língua. Aliadas a estas competências surgem de imediato uma competência referencial ( que permita relacionar a língua com o mundo que nos rodeia), uma competência discursiva ( que permita adequar o que pretendemos dizer às várias situações de comunicação, para que não apareça descontextualizado), uma competência pragmática, uma competência de aprendizagem e uma competência estratégica ( que nos permita recorrer ao que nos rodeia a fim de estabelecermos comunicação). Em resumo de tudo o que foi dito posso concluir que a competência de comunicação é de facto a capacidade de conjugar todas as outras competências para que a comunicação seja conseguida.»	Actividade n.º 9 (7/02/01)
	«Na minha opinião, ao aprendermos ou ensinarmos uma língua pretendemos acima de tudo tornar-nos falantes activos da mesma, ou seja, pretendemos tornar-nos ou formarmos pessoas capazes de comunicar(..) Só através da conjugação de todas as competências que a competência de comunicação implica conseguimos contribuir para a formação de pessoas capazes de comunicar, ou seja, capazes de pôr em prática, em situações reais, tudo o que aprendem dentro de uma sala de aula.»	Actividade n.º 9 (7/02/01)
	«Penso que a forma de motivar para esta aprendizagem deverá partir do carácter prático que a aprendizagem de línguas estrangeiras contém : poder comunicar com outros povos, trabalhar em países estrangeiros, melhorar a competência comunicativa que se quer intercultural.»	Actividade n.º 9 - 7/02/01
	«Há já algum tempo temos vindo a falar de competência comunicativa e penso que neste momento posso já dizer que a consigo definir e compreender muito bem. No ano passado, na Universidade, estudei este conceito introduzindo-o na chamada Abordagem Comunicativa, e foi aí que pela primeira vez me apercebi da necessidade de o desenvolver na sala de aula.»	10/02/01

«Para além destas actividades, nas aulas de língua estrangeira tenho tentado fomentar o trabalho de grupo de forma a levar os aprendentes a comunicarem entre si em língua estrangeira, simulando situações reais de comunicação.»	9/05/01
--	---------

### **C.2.8.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de comunicação intercultural considerada na globalidade**

<p>«Se esta competência comunicativa é tão importante, qual será a importância da chamada "competência comunicativa intercultural"?</p> <p>Depois de compreender o conceito de competência comunicativa, torna-se bem mais fácil falar de CCI e da sua relevância educativa. Antes de desenvolver um pouco este assunto, gostaria de referir que quando ouvi falar neste conceito pela primeira vez o relacionei imediatamente com a noção de competência sociocultural.</p> <p>A grande diferença entre CC e CCI reside, essencialmente, no facto de a última ser um desenvolvimento da primeira pois a competência comunicativa inclui já uma competência sociocultural que a segunda desenvolve, dando-lhe uma extrema importância. Assim concordo inteiramente com Byram quando diz: " Their knowledge (people with intercultural communicative competence) of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately..."</p> <p>Desta forma, torna-se urgente cultivar esta competência na sala de aula.»</p>	10/02/01
--	----------

<p>«Se esta competência comunicativa é tão importante, qual será a importância da chamada "competência comunicativa intercultural"? Depois de compreender o conceito de competência comunicativa, torna-se bem mais fácil falar de CCI e da sua relevância educativa. Antes de desenvolver um pouco este assunto, gostaria de referir que quando ouvi falar neste conceito pela primeira vez o relacionei imediatamente com a noção de competência sociocultural.</p> <p>A grande diferença entre CC e CCI reside, essencialmente, no facto de a última ser um desenvolvimento da primeira pois a competência comunicativa inclui já uma competência sociocultural que a segunda desenvolve, dando-lhe uma extrema importância. Assim concordo inteiramente com Byram quando diz: " Their knowledge (people with intercultural communicative competence) of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately..."</p> <p>Desta forma, torna-se urgente cultivar esta competência na sala de aula.»</p>	10/02/01
<p>«Agrada-me bastante a ideia de ajudarmos os nossos alunos a transformarem-se em "intercultural speakers" de que nos fala Claire Kramsch (1998).</p> <p>A necessidade da existência de "intercultural speakers" é hoje cada vez mais forte e cabe à escola educar e desenvolver nos alunos esta competência. Este fomento dá-se já a níveis superiores de ensino com programas como por exemplo o "Erasmus" ou "Sócrates" cujo objectivo é "help learners analyse, reflect upon and interpret foreign cultural phenomena when using the language in contact with foreign nationals..." Mas como desenvolver esta competência nos alunos de »níveis de ensino inferiores ao universitário?</p>	10/02/01
<p>« Toda esta reflexão, plano imprescindível do meu plano de formação, fez-me perceber a necessidade de dotar a escola de novas e importantes funções. Isto passa, obviamente, pelas aulas de línguas onde incluo não só as aulas de língua estrangeira mas também as de língua materna.</p> <p>No entanto, penso também que para que estas mudanças se operem na escola há que operá-las primeiramente nos professores, fazendo com que estes se apercebam da necessidade do desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural neles e depois nos alunos.»</p>	9/05/01
<p>«Tanto o Programa de Inglês para o 3º Ciclo como para o 10º Ano, já contêm conceitos e sugestões muito importantes no que concerne a uma educação intercultural. Reforçam, pois, a necessidade da existência de uma abordagem intercultural do ensino das línguas. No entanto, e apesar destes programas serem já muito ambiciosos, tenho as minhas dúvidas quanto à sua concretização. A verdade é que, infelizmente, nem todos os professores estão abertos a uma nova forma de ver o ensino (que já não é assim tão nova).»</p>	9/05/01

«Se os programas focam já esta problemática, as diversas propostas de revisão dos programas são ainda mais ambiciosas, mencionando uma educação para a cidadania e a necessidade de desenvolvermos nos alunos a capacidade de interacção com outras culturas, através do fomento de uma “abertura e respeito face a diferenças culturais”.»	9/05/01
«A proposta de programa de Francês para o Ensino Secundário apresenta como objectivos gerais um conjunto de aspectos importantíssimos de entre os quais destaco: a interpretação da cultura francófona através de uma perspectiva intercultural, a interacção em situações de comunicação diferenciadas através da utilização não só de meios verbais mas também de linguagem não verbal. Esta última interessa-me bastante porque foi durante estes meses que me apercebi da sua importância.»	9/05/01
«A proposta de programa para a disciplina de Francês para o Ensino Secundário fala mesmo numa abordagem intercultural, sendo dada a maior importância “ a uma tomada de consciência intercultural”. Assim, como refere a referida proposta, os objectivos deste programa ultrapassam, de longe, o ensino-aprendizagem de conhecimentos formais da língua. »	9/05/01
«Até este momento, tenho tentado concretizar em sala de aula aquilo que aprendi relativamente à competência comunicativa intercultural e não só. Assim, já levei a cabo algumas actividades com os meus alunos por forma a introduzir o conceito de interculturalidade que mais a partir de agora tentarei desenvolver neles. Apesar dos esforços, tenho consciência de que há muitas mais iniciativas que poderei levar a cabo.»	9/05/01
«Foi neste contexto que, por exemplo, promovi na aula de Língua Portuguesa uma entrevista feita pelos alunos a um ex-emigrante no Canadá; para além desta ser uma aula diferente e de servir de motivação, foi também uma forma de trabalhar o conceito de comunicação intercultural e de levar os alunos a aperceberem-se de todo o conjunto de competências que podem desenvolver para utilizar num acto comunicativo.»	9/05/01
«Penso ser extremamente importante tentar aproveitar todas as ocasiões para desenvolver nos alunos a competência que já referi e, por isso, penso que o consegui fazer, por exemplo, na exploração do tema da 2ª Guerra Mundial inserido na temática d’ <i>O Mundo em que Vivi</i> de Ilse Losa.»	9/05/01
«A nível de estratégias levadas a cabo em sala de aula, penso que saí bastante enriquecida e tomei consciência de que há diversas formas de levar os alunos às noções de interculturalidade e comunicador intercultural. »	Página de diário controlada

### C.2.9. A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de uma competência de intercompreensão

«isto remete-nos para a noção de intercompreensão que implica que falantes nativos de diferentes línguas possam comunicar uns com os outros, exprimindo-se cada um na respectiva língua materna. É de facto, uma realidade aliciante! Penso que na escola este aspecto deve começar, desde já, a ser trabalhado. Mas tenho também consciência de que por vezes se torna difícil quer devido à relutância de alguns professores quer devido ao facto de que há sempre a preocupação de se cumprirem os programas o que não	20/03/01
---	----------

deixa tempo para quase mais nada.»	
------------------------------------	--

### **C.2.10.A aula de línguas como espaço de ensino/aprendizagem de atitudes/valores propícios à aprendizagem de / contacto com outras línguas e culturas**

«Seguidamente, devemos levar os alunos a compreenderem que hoje em dia a aldeia global está a tornar-se cada vez mais una e que é, por isso, essencial sabermos compreender e lidar com diferentes ideias e valores.»	10/02/01
«Como é do conhecimento geral, o ano que decorre é o Ano Europeu das Línguas que tem como principais objectivos, como nos diz o artigo de Isabel Hub Faria, ‘celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa e incentivar todos os cidadãos a aprender mais línguas, para além da sua língua materna’. Obviamente que sou da opinião que estes dois objectivos são de louvar no contexto de uma Europa que tende a ser cada vez mais una.»	20/03/01
«De facto, é de enaltecer o facto de o Conselho da Europa e da União Europeia se terem unido para organizar este ano tão especial que será celebrado um pouco por todos os países da Europa. A Europa actual e principalmente a do futuro terá como principal característica a diversidade linguística e cultural; assim, é bastante importante começar, desde já, a fomentar o conhecimento e aceitação desta diversidade.»	20/03/01
«Penso que o Ano Europeu das Línguas deverá não só ser celebrado durante este ano, mas também poderá ter repercussões para o futuro na medida em que a sensibilização para a aprendizagem de línguas estrangeiras fará com que os povos europeus se apercebam que a prática das línguas permite toda uma série de coisas bastante interessantes.»	20/03/01
«Como já referi em reflexões anteriores, a escola deve ter um papel fundamental no desenvolvimento de uma competência intercultural. Ao ensinar línguas estrangeiras, a escola deve assumir um papel de educadora para a “cidadania mundial”.»	9/05/01
«Tenho tentado também promover um ambiente de trabalho onde se respeitem a diferença e a diversidade, chamando a atenção dos alunos para o facto de existirem opiniões diferentes e para a necessidade que há em se respeitarem.»	9/05/01
«No mês de Junho, eu e as minhas colegas levaremos algumas turmas à Universidade de Aveiro onde os alunos poderão contactar com native speakers e onde terão de fazer um esforço para entenderem o que lhes vai ser proporcionado. Penso que esta poderá ser também uma actividade que os colocará em contacto com uma cultura diferente e que poderá ser bastante benéfico.»	9/05/01
«Sem dúvida que este tipo de actividade ajuda a que os alunos desenvolvam um espírito de tolerância e de cooperação; estes valores devem não só ser fomentados para o estabelecimento de relações com outras culturas e povos mas também para com os colegas da sala de aula e da escola.»	9/05/01
«A educação para a cidadania é também muitas vezes referida nos programas e vai também de encontro com tudo o que eu já referi. Para além disso, as finalidades presentes nos programas estão quase todas directamente relacionadas com a necessidade da existência de uma educação inter/multicultural. »	9/05/01

**C.2.11.A aula de línguas como espaço de mobilização de conhecimentos/skills adquiridos em anteriores aprendizagens linguísticas**

<p>«Uma estratégia que foi por diversas vezes utilizada foi o recurso ao Inglês e por vezes ao Francês. Uma vez que o Inglês tem muitas similaridades com o Alemão, recorremos a ele para compreendermos e nos fazermos compreender. Muitas vezes, simplesmente pela sonoridade das palavras compreendíamos o seu significado. Na minha opinião, esta é também uma estratégia muito positiva e que pode e deve ser utilizada na sala de aula; parece-me extremamente interessante recorrer por exemplo ao Francês na aula de Inglês e vice-versa, para além do recurso à língua materna sempre que necessário.»</p>	<p>Aprendizagem reflexiva de alemão – estratégias de aprendizagem 27/01/01</p>
<p>«Para além do recurso ao Inglês e ao Francês, recorremos ainda ao latim quando falámos nas declinações. Sem dúvida que os conhecimentos da língua latina fizeram com que percebêssemos as declinações sem ser necessário explicar de que se tratam.»</p>	<p>Aprendizagem reflexiva de alemão – estratégias de aprendizagem 27/01/01</p>
<p>«Muitas vezes pedia-nos que fizéssemos determinados exercícios sobre conteúdos que ainda não tínhamos estudado – foi o caso de uma ficha de vocabulário onde nós devíamos deduzir como se diziam palavras como livraria, café, supermercado, etc. Este tipo de actividades são sempre muito positivas pois, antes de se iniciar o estudo de um determinado conteúdo, ausculta-se o que o aluno sabe sobre ele.»</p>	<p>Aprendizagem reflexiva de alemão – a professora e a sua metodologia 29/01/01</p>
<p>«Na transmissão dos conhecimentos, a professora nunca foi expositiva e tentou partir quase sempre dos nosso próprios conhecimentos acerca dos assuntos.»</p>	<p>Aprendizagem reflexiva de alemão – a professora e a sua metodologia 29/01/01</p>
<p>«Achei bastante interessante a ideia de que o aluno deve partir da sua própria língua e da sua própria cultura para melhor entender uma cultura diferente da sua. Neste ponto, também tenho tentado trabalhar, mas admito que o tenho feito sem sequer pensar na necessidade de o fazer. »</p>	<p>Aprendizagem reflexiva de alemão – a professora e a</p>

		sua metodologia 29/01/01
	«No artigo Inovação e Ano Europeu das línguas –2001, Isabel Hub Faria chama a atenção para o facto de que esta aprendizagem de línguas estrangeiras conduzirá também à aquisição e desenvolvimento de competências comunicativas e linguísticas que poderão ser adquiridas de diferentes formas, dependendo da forma como os falantes querem utilizar a língua aprendida. Fala-nos também de novas metodologias que poderão tornar este processo mais motivante e agradável. Por exemplo’ partir do conhecimento de uma primeira língua para facilitar a aprendizagem de outras’.»	20/03/01



## C.3.CONCEPÇÕES SOBRE O PROFESSOR DE LÍNGUAS

### C.3.1. O professor como mobilizador de *skills* de comunicador intercultural

«Assim, o professor deve ser também possuidor de uma competência didáctica que lhe permita transmitir as suas ideias de interculturalidade.»	Actividade 16
«Hoje, pelas 18 horas, tivemos a nossa primeira aula de Mandarin. Nunca me tinha imaginado a aprender Mandarin pois para que precisaria eu de aprender uma língua que, com toda a certeza, nunca necessitaria de falar? Depois de todo o processo de formação que tenho vindo a desenvolver desde o início do ano , a resposta a esta pergunta é muito clara... Aperceber-me-ei não só das dificuldades que os meus alunos sentem na aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também poderei desenvolver em mim uma competência comunicativa intercultural que penso ser essencial numa professora de línguas , e não só!»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim – Após a primeira aula 19/02/01
«(...)também o professor deve utilizar estratégias diversificadas por forma a não só motivar os alunos mas também a ajudá-los a superar as dificuldades sentidas.»	Aprendizagem reflexiva de alemão – Estratégias de aprendizagem 27/01/01
«Estas dificuldades foram, principalmente, ultrapassadas com a ajuda delas e da Judite que utilizava uma ‘linguagem gestual’ bastante compreensível e que em muito me ajudou. Aprendi com isto que a forma como nos expressamos e as nossas próprias expressões faciais ajudam muito os alunos a compreenderem-nos e a partir de agora vou tentar fazê-lo mais fortemente nas minhas aulas.»	Aprendizagem reflexiva de alemão
«sempre que nos mandava fazer uma tarefa, a professora fazia-o sempre em Alemão, explicando as vezes necessárias até nós compreendermos. Aqui, recorria muitas vezes aos gestos.»	Aprendizagem reflexiva de alemão –a professora e a sua metodologia 29/01/01
«Neste momento em que recorro e reflicto sobre tudo o que fiz hoje, apercebo-me que, realmente, um professor é um actor pois deve saber movimentar-se livremente pelo espaço onde trabalha e deve ser capaz de estar atento a tudo o que se passa a sua volta.»	23/02/01

### C.3.2. O professor de línguas como organizador do processo de ensino/aprendizagem

«Tal como fizera na aula anterior, apresentei-me e estabeleci algumas regras a serem levadas em linha de conta na sala de aula.»	15/09/00
«A professora mostrou-se sempre muito organizada, levando para as aulas um plano, com os conteúdos a leccionar, que seguia rigidamente. Escusado será dizer que conseguiu cumprir todos os planos sem qualquer tipo de problema. É bastante fácil compreender de que forma é que a professora conseguiu fazer algo que eu ainda tenho algumas dificuldades em realizar: cumprir todo um plano de aula.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim - a professora e a sua metodologia 10/04/01
«tudo isto me leva a pensar que quando o professor de línguas não consegue motivar os seus alunos para a aprendizagem da língua estrangeira, eles acabam sempre por se desinteressar e muito difícil será a sua recuperação.»	15/11/00
«Por experiência própria posso afirmar que a actuação de um bom ou mau primeiro professor de línguas vai influenciar para sempre a percepção que o aluno terá dessa mesma língua. Por esta razão, penso que é de extrema importância o primeiro contacto dos alunos com a língua estrangeira a aprender e todo o professor de línguas devia ter consciência deste facto para que casos de extrema desmotivação não surjam. Esta situação fez-me pensar bastante na minha acção como professora de Inglês e deixou-me bastante preocupada... Será que estou a ser capaz de motivar os meus alunos ? Serei capaz de lhes desenvolver o gosto pelo estudo do Inglês?»	15/11/00
«A professora contribuiu bastante para que sentíssemos vontade e prazer na aprendizagem da língua alemã. »	Aprendizagem reflexiva de alemão – estratégias de aprendizagem 27/01/01
«Na correcção das tarefas, a professora privilegiava tudo o que disséssemos ainda que não estivesse totalmente correcto e jamais nos intimidou. »	Aprendizagem reflexiva de alemão –a professora e a sua metodologia

		29/01/01
	«Com a técnica do questionário e com a construção de diálogos na aula, a professora pode avaliar-nos. Nesta avaliação nunca nos criticou mas corrigiu-nos sempre que necessário.»	Aprendizagem reflexiva de alemão –a professora e a sua metodologia 29/01/01
	«Fiquei excitadíssima, assim como os alunos a quem pedi que preparassem questões para colocar ao Sr. João. Para além disso, eu própria preparei um questionário que distribuí pelos alunos pois a pouca experiência que tenho já me ensinou que não devo estar desprevenida. Confesso que fiquei extremamente nervosa e não sabia como lidar com a situação. Iria ter um senhor que não conhecia na minha aula... E se as coisas corressem mal? E se os alunos não aderissem a esta actividade? Estes eram os principais receios que me assaltavam e nos minutos antes da aula pensei que não conseguiria.»	2/02/01
	«Comecei por apresentar o Sr. João à turma e depois pedi que lhe colocassem questões ordenadamente. Inicialmente as questões colocadas eram, essencialmente, as redigidas por mim no questionário distribuído anteriormente. No entanto, há medida que as questões se iam esgotando, os alunos “deram corda à imaginação” e colocaram muitas outras. O Sr. João respondeu a todas as questões com satisfação e os alunos estavam muito entusiasmados. Quando, por vezes, os alunos não tinham questões para colocar, eu colocava algumas e era nessas alturas que tentava conduzir a entrevista para o tema da comunicação entre diferentes povos e culturas. Para além disso, tentei sempre estabelecer um “link” com o conto em estudo e pedi a alguns alunos que fizessem o reconto ao Sr. João.»	2/02/01
	«Foi uma experiência nova para mim mas também para os alunos. Fiquei feliz porque como estratégia de motivação, esta actividade funcionou muitíssimo bem. Numa próxima aula, eu e os meus alunos visualizaremos a gravação para que possamos não só usufruir do prazer que nos dará visualizarmo-nos numa aula diferente mas também para que os alunos só possam aperceber dos benefícios de uma participação activa e ordenada de que esta aula foi exemplo.»	2/02/01
	«À primeira vista, isto pode parecer difícil mas não é, trata-se de uma importantíssima forma de motivar os alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira, fazendo com que interajam com o professor, com os colegas e com as tarefas. Nas aulas de mandarim, este princípio não se verificou e a professora foi essencialmente expositiva. Apesar da partilha de conhecimentos que sempre ocorreu, na maior parte das vezes a professora expôs-nos os conhecimentos e nós ouvimos. Esta foi uma das grandes diferenças encontradas quando comparamos as aulas de Alemão e as de mandarim.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim-a professora e a sua metodologia

		10/04/01
	«A professora tem optado por falar em cada aula um pouco da cultura chinesa e por nos ensinar a dizer determinadas coisas como: ni hao, xiè xiè, zài jiàn, duì bù qǐ, wǒ jiào Susana, wǒ cong Gouveia lái ... Pede-nos sempre que treinemos umas com as outras e consigo, encorajando-nos constantemente com a encorajadora frase “Very good”.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim-a professora e a sua metodologia 10/04/01
	«Como professora que se preocupa com a motivação e interesse dos seus alunos, tenho tentado seguir esta recomendação através da realização de actividades diferentes daquelas a que os alunos, normalmente, estão habituados. Nestas actividades tenho também tentado englobar toda a turma o que penso ter vindo a conseguir sem problemas.»	9/05/01

### C.3.3. O professor de línguas como mobilizador de conhecimento linguístico-comunicativo

	«Assim, e tendo em conta o carácter reflexivo inerente a este meu diário, começo por referir a constante preocupação que me tem assaltado de uma forma especial nestes últimos dias : como proceder para que os alunos entendam a mensagem ‘veiculada’ por mim.»	10/09/00
	«É inexplicável o sentimento que nos possui Quando somos capazes de ‘fazer passar a mensagem’, ou seja, quando conseguimos que um ou mais alunos entendam e aprendam algo novo.»	28/09/00

### C.3.4. O professor de línguas como mobilizador de conhecimento (inter)cultural

	«Para além disso, deve ser capaz de possuir conhecimentos acerca dos outros»	Actividade 16
	«Penso que o professor deve ser, essencialmente, um educador da interculturalidade para que os seus alunos dela se apercebam e consciencializem.»	Actividade 16
	«Esta grande diferença deve-se, sem dúvida, às diferenças culturais e ao diferente modo como o processo de ensino-aprendizagem é percebido.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim - a professora e a

		sua metodologia 10/04/01
	«Obviamente que esta metodologia adoptada pela professora de mandarim está intimamente relacionada com a sua cultura . Este facto tornou-se ainda mais compreensível quando a minha orientadora de Língua Portuguesa, a Dra. Cristina Gonçalves, contou uma história passada com um professor americano que foi dar aulas para a China e que teve alguns problemas nas aulas pois os alunos esperavam que ele expusesse a matéria. Por outro lado, esta exposição levada a cabo pela nossa professora quase nunca se tornou angustiante porque o que ela estava a fazer era dar-nos a conhecer uma cultura que eu acho fascinante; assim, quanto mais ela falava mais vontade eu tinha de conhecer mais.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim - a professora e a sua metodologia 10/04/01

### C.3.5. O professor como mobilizador de atitudes e valores

<p>Apesar de não focar o tema, primeiramente por mim procurado, achei este trabalho bastante interessante na medida em que foca aspectos essenciais daquilo que se passa nas nossas escolas actualmente. Este trabalho foca a instituição escolar enquanto reprodutora de desigualdades sociais, teoria de que já havia ouvido falar na Universidade, focando mais pormenorizadamente a sala de aula e a forma como aí se perpetuam as desigualdades sociais. Foi este aspecto que quer mais me chamou a atenção: como é que na sala de aula eu poderia fazer tal coisa sem me dar conta?</p> <p>A ideia de que na sala de aula se pode contribuir para a manutenção de desigualdades sociais parte de algo que eu já conhecia: o facto de as expectativas que os professores criam em relação a cada aluno condicionarem o seu grau de sucesso ou insucesso. Segundo o artigo, estas expectativas são “frequentemente consequência de imagens ou estereótipos construídos acerca dos meios familiares e comunitários de cada criança ou jovem.” Infelizmente, sou levada a concordar com esta afirmação.</p> <p>A escola onde este trabalho se baseou era frequentada unicamente por crianças de classes sociais muito desfavorecidas e, por isso, o grau de exigência dos professores era bastante diminuto como podemos depreender da citação feita de uma entrevista realizada a uma professora da escola. Ora, realmente não poderei concordar com isto; por um lado, penso que a escola se deve adaptar ao meio onde está inserida, no entanto penso que esta adaptação não deve incluir tal comportamento por parte dos docentes. Afinal de contas, estes tratam-se de alunos com as mesmas capacidades que outros de outras escolas.»</p>	2/05/01
«A escola deve educar, tal como foca o depoimento da professora mas deve também ensinar, e o facto de os alunos pertencerem a classes sociais desfavorecidas não implica que não sejam capazes de aprender e de alcançar bons resultados. Este tipo de adaptações ao currículo levam-se a cabo com alunos com dificuldades de aprendizagem, porque esses, sim, sentem mais	2/05/01

dificuldades em apreender os conteúdos. »	
«Parece-me que ao exigir-se menos deste alunos, se está a confiná-los a uma vida da qual nunca poderão sair, está-se a limitar as seus horizontes. Pior ainda, parece-me que se está a estereotipá-los e a convencê-los de que não são tão bons como os outros. Aliás, o depoimento de outras professoras mostra isto mesmo. Assim, o tipo de exercícios realizados pelos alunos era bastante fácil, quase nunca sendo fomentada a interacção professor-aluno e aluno-aluno. »	2/05/01
«Um professor jamais poderá “incutir” determinados valores e conhecimentos se ele próprio não os possuir. Logo, esta mudança deve passar, imprescindivelmente, pela formação de professores.»	9/05/01
Apercebi-me também da importância da educação para os valores e, durante este ano, senti-me uma professora educadora.	Página de diário controlada
«Na minha opinião, o professor que visa o desenvolvimento de uma competência intercultural deve, antes de mais, ser ele próprio uma pessoa aberta ao outro, ou seja, a diferentes culturas e povos.»	Actividade 16
«Relacionado com tudo isto está a necessidade de saber / ser capaz de compreender e aceitar ideias diferentes das suas. »	Actividade 16
«Nestas últimas aulas de Português, temos vindo a estudar o conto “Arroz do Céu” de José Rodrigues Miguéis. Uma das suas principais temáticas é a emigração e os vários entraves encontrados por emigrantes que se opõem à sua adaptação num país que não é o seu. Os alunos gostaram imenso deste conto (tal como se notou pelos resultados dos testes onde, pela primeira vez, apenas houve três negativas) e o seu entusiasmo nas aulas era notório. Eu própria gostei muito deste conto e, uma vez que o ensino para os valores é uma alçada na qual devemos investir, aproveitei para fomentar nos alunos o respeito pela diversidade.»	2/02/01
«Este ano serve também para marcar a ideia de que há uma necessidade de preservação de todas as línguas e que a existência de uma língua franca faria com que muita da cultura europeia se perdesse. Assim há que motivar os europeus a aprenderem várias línguas, o que implica conhecer novos povos e novas culturas.»	20/03/01
«Relacionado com tudo isto, vamos organizar na nossa escola a chamada ‘Semana das Línguas» que terá como principal objectivo sensibilizar os alunos e a comunidade escolar para a existência de outras culturas que devem ser respeitadas.»	20/03/01
«Para além disso, queremos deixar a ideia de que aprender uma ou mais línguas deve ser um desafio que deve ser encarado como necessário e agradável.»	20/03/01
«A Comissão Europeia pretende que todos os habitantes da União consigam dominar pelo menos três línguas : a língua materna e mais duas, num futuro próximo. Este é, de facto, um objectivo ambicioso mas não impossível de alcançar. Penso que depende de todos nós cultivar esta abertura e compete aos professores, e não só, sensibilizar os alunos para uma realidade cada vez mais inter/multicultural.»	20/03/01

«Penso que é também bastante interessante começar a sensibilizar os alunos desde cedo para a necessidade de conhecermos e respeitarmos os outros que em algumas coisas são diferentes de nós, mas que em nada isso os inferioriza. Achei muito interessante o facto de os alunos falarem uns com os outros, muitas vezes, utilizando a língua materna e a língua francesa ao mesmo tempo o que demonstra que este tipo de projectos podem ser bastante importantes para aprendentes e não só. »	30/04/01
<p>«Este projecto de que agora tomei conhecimento faz-me recordar uma acção de formação que teve lugar no CIFOP da Universidade de Aveiro há alguns meses atrás. Essa acção focava, exactamente, o ensino precoce das línguas estrangeiras. O ensino da língua inglesa a alunos de uma faixa etária tão baixa nunca me atraiu muito, no entanto, no final da acção comecei a encarar esta possível situação de uma forma diferente. Deve ser muito gratificante e as estratégias utilizadas deverão ser completamente diferentes daquelas utilizadas com alunos entre os 10 e os 18 anos de idade.</p> <p>Muitas dessas estratégias foram-nos transmitidas pela formadora que se mostrou bastante simpática e competente. Sem me dar conta, estava já a imaginar-me numa sala de aula a cantar com os miúdos canções simples em Inglês! No final, a acção ensinou-me muitas coisas e despertou-me, um pouco, a vontade para este ensino precoce das línguas estrangeiras que poderá, a médio prazo, fazer com que o aproveitamento dos aprendentes em língua estrangeira melhore bastante.</p>	30/04/01

### C.3.6. O professor como profissional reflexivo

«Durante o ano passado aprendi na Universidade que um bom professor é aquele que é capaz de reflectir sobre a sua acção; aquele que se autocritica e que se autoscopia. Evidentemente que concordei imediatamente com esta ideia e apercebi-me que um professor que não é reflexivo jamais poderá ser um bom professor. No entanto, estas três semanas iniciais da minha prática pedagógica conduziram-me a uma dúvida: como é que é possível que um professor não reflecta sobre a sua acção na sala de aula?»	26/09/00
« Não concebo a ideia de passividade num professor ; quer na planificação das aulas, quer no final de cada aula, qualquer professor minimamente interessado pensa no que fez de bom e de mau e tenta colmatar falhas cometidas. Nesta fase da minha vida a reflexão é constante e, por vezes, saio das aulas com a sensação de que poderia ter feito as coisas de maneira diferente.»	26/09/00
«Se todos os dias reflecto sobre o que vou fazer e o que efectivamente fiz na aula, dentro de uma perspectiva crítica, ontem e hoje a reflexão foi ainda mais forte.»	26/09/00
«Durante a aula apercebi-me de algumas coisas que disse e fiz que não deveria dizer nem fazer; é uma situação constrangedora na medida em que se nós próprias nos apercebemos, mais facilmente a pessoa que nos observa se aperceberá.»	26/09/00
«Apesar do nervosismo causado por esta assistência, o balanço foi positivo na medida em que aprendi aspectos importantes como por exemplo não chegar-me tão perto dos alunos quando estes falam baixo, etc. Esta assistência chamou-me também a atenção	26/09/00

para o facto de muitas vezes cometermos erros sem nos darmos conta, principalmente numa aula de língua estrangeira.»	
«Foi bastante interessante porque através desta “experiência” apercebi-me das dificuldades que os meus alunos poderiam vir a sentir e ajudou-me a procurar estratégias para as combater.»	4/01/01
«Esta última etapa recorda-me algo de que ouvi falar na Universidade: a necessidade do professor ser um investigador e levar a cabo o seu próprio processo de formação. Esta é uma etapa que considero essencial, pois a partir da reduzida experiência que possuo como professora sei que jamais me aperceberia de certos factos se não estivesse, por exemplo, a desenvolver um trabalho que visa a interculturalidade e a sua transposição para o meio escolar.»	
«mas também ser possuidor de um auto-conhecimento muito apurado.»	Activ. 16
problemas referentes«antes de mais um bom professor é aquele que reflecte constantemente acerca da sua acção. Um professor reflexivo é capaz de diagnosticar não só a si próprio mas também aos seus alunos.»	



## C.4.CONCEPÇÕES SOBRE O APRENDENTE DE LÍNGUAS

### C.4.1.O aprendente de línguas como mobilizador de skills de descoberta e de interacção

«Sei que posso fazer muito mais, como já referi, e por isso tenho algumas ideias/actividades que gostaria de desenvolver nas minhas aulas. Uma delas consiste em trazer para a aula de língua estrangeira um “native speaker” que transmita aos alunos a ideia de que não sabe falar nem percebe nada da língua portuguesa. Desta forma, os alunos confrontar-se-ão com uma situação comunicativa onde são obrigados a utilizar todos os recursos e competências à sua disposição para entenderem e se fazerem entender.»	9/05/01
---	---------

### C.4.2.O aprendente de línguas como mobilizador de um saber-aprender

«Tentei também ser autónoma na minha aprendizagem ainda que a professora e as minhas colegas sempre me tenham ajudado a ultrapassar as minhas dificuldades. Recordo-me, agora, do trabalho de casa no qual deveria aplicar os conhecimentos linguísticos adquiridos e que realizei sozinha, recorrendo aos meus apontamentos e fichas de trabalho.»	Aprendizagem reflexiva de alemão –Eu: aprendente de Alemão/ 20/02/01
«(...) dever desenvolver determinadas competências e estratégias de aprendizagem (...).»	Aprendizagem reflexiva de uma língua estrangeira desconhecida – estratégias de aprendizagem utilizadas nas aulas de Alemão 27/01/01

«Penso que para além do próprio aluno, ajudado pelo professor, dever desenvolver determinadas competências e estratégias de aprendizagem(...)»	Aprendizagem reflexiva de alemão – Estratégias de aprendizagem 27/01/01
«Trata-se aqui de moldar o chamado aluno autónomo que deve ser capaz de utilizar e aperceber-se das estratégias ao seu dispor para organizar o seu processo de aprendizagem. »	9/05/01

#### C.4.5. O aprendente de línguas como mobilizador de atitudes e valores

«Penso que ninguém será capaz de comunicar numa língua qualquer se não se empenhar em aprender a fazê-lo e esta capacidade passa, impreterivelmente, pela auto-confiança, atitudes positivas e pela motivação.»	Aprendizagem reflexiva de alemão – Estratégias de aprendizagem 27/01/01
«O facto de a professora ser uma “native speaker” ajuda bastante à tentativa de compreensão mútua e aí, todas as componentes da competência estratégica afloram de parte a parte. Notou-se que a curiosidade não surgia apenas do nosso lado, do lado da professora surgiu também todo um conjunto de questões acerca da cultura portuguesa às quais respondemos com agrado.»	Reflexão sobre a aprendizagem da língua mandarim após a primeira aula 19/02/01
«Agora mais do que nunca estou em condições de me descrever como uma aprendente de línguas. Ao longo das aulas de língua alemã, apercebi-me que como aprendente mantive sempre uma mente aberta à aprendizagem, ou seja, esforcei-me por conseguir atingir aqueles que tracei como meus objectivos. Para além disso, demonstrei sempre uma vontade muito grande de saber mais e, apesar das dificuldades sentidas, não desisti e não me inibi. »	Aprendizagem reflexiva de alemão – eu: aprendente de

		alemão/ 20/02/01
	«Como aprendente da língua mandarim, descrevo-me como alguém que desde o início estive aberto às diferenças existentes entre as diferentes culturas em contacto nas aulas, que se sentiu bastante interessado e que aprendeu aspectos acerca da cultura chinesa que jamais pensou existirem. Estas aulas deixaram-me com vontade de aprender mais e de fazer algo em que nunca tinha pensado: fazer uma viagem à China. Com certeza que depois destas aulas, ainda que poucas, não iria cometer algumas falhas que poderiam ofender o povo chinês.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim – 12/04/01
	«Assim, a escola deve formar alunos com uma capacidade de abertura crítica, de forma a integrá-los numa sociedade que caminha a passos largos para uma interculturalidade indiscutível.»	9/05/01

## C.5.CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

### C.5.2.A formação de professores de línguas através do trabalho sobre conceitos e crenças pessoais

«O artigo foca o ensino precoce da língua francesa em algumas escolas da região do Alentejo. Os principais objectivos deste projecto estão relacionados com a noção de interculturalidade tal como a tenho vindo a encarar: como algo que pretende a coexistência de uma multiculturalidade que, obrigatoriamente, leva à aceitação do outro. Estes objectivos parecem procurar, desde já, educar para os valores e os valores que, actualmente, falam mais alto estão exactamente relacionados com a necessidade de conhecer a língua e a cultura de outros povos. »	30/04/01
«Ao tomar conhecimento do projecto “Sensibilização à Interculturalidade” pelo artigo da Internet que segue em anexo, fiquei imediatamente interessada. Obviamente que este interesse despertou, essencialmente, por causa de todo o processo de formação que temos vindo a levar a cabo ao longo deste ano. »	30/04/01
O trabalho “Interculturalidade, trabalho pedagógico e expectativas das professoras” apresentado na Internet chamou-me, desde logo, a atenção devido ao seu título que pensei estar relacionado com a noção de competência comunicativa intercultural de que tenho tratado em alguns dos meus escritos. No entanto, depois de uma leitura atenta apercebi-me de que o tema tratado era diferente: tratava-se de uma investigação feita por alguns professores acerca da existência de “crianças de classes sociais e de minorias étnicas desfavorecidas” nas escolas e acerca da forma como, na escola, estas desigualdades são favorecidas.	2/05/01
«Os principais temas que me têm levado a reflectir desde que se iniciou a minha prática pedagógica são o conceito de interculturalidade, de competência comunicativa e de competência comunicativa intercultural. É verdade que já tinha ouvido falar neste conceitos, no entanto devo admitir que apenas este ano me apercebi da sua verdadeira importância. »	9/05/01
«Comecei por me aperceber da sua relevância num plano global, inseridos num tipo de sociedade heterogénea e apercebi-me de toda uma quantidade de características que qualquer falante deve possuir.»	9/05/01

### C.5.3.A formação de professores de línguas através de experiências de contacto profissional

«Penso ser este tipo de cumplicidade que é essencial para que as pessoas não se deixem influenciar negativamente pelo estágio, a ponto de amizades serem perdidas. Para além disso, o trabalho em equipa é essencial e serve de entreajuda.»	11/03/01
--	----------

#### C.5.4.A formação de professores de línguas através da aprendizagem reflexiva de línguas estrangeiras

«Tenho a certeza de que ao longo das aulas me aperceberei de muitas outras finalidades e que esta experiência contribuirá para a minha formação, daí o não encarar as aulas como uma obrigação.»	Aprendizagem reflexiva de alemão
«Nesta primeira aula estava curiosa e fiquei surpreendida quando a professora Judite começou imediatamente a falar Alemão. Ora, para uma pessoa que praticamente nunca teve contacto com a língua, isto torna-se bastante complicado. Senti-me perdida e apenas quase no final da aula comecei a perceber o que ela dizia.»	Aprendizagem reflexiva de alemão
«Imediatamente me lembrei de alguns dos meus alunos e do desespero que devem sentir quando passo as aulas a falar inglês. Foi precisamente neste momento que me apercebi das principais finalidades desta aprendizagem...»	Aprendizagem reflexiva de alemão
«Durante a experiência de aprendizagem da língua alemã coloquei-me, sem dúvida, no lugar dos alunos e apercebi-me de muitas dificuldades provavelmente sentidas por eles. Como já referi anteriormente, este foi praticamente o meu primeiro contacto com a língua e, como tal, foi necessário desenvolver algumas competências, entre as quais de destacam a estratégica.»	Aprendizagem reflexiva de uma língua estrangeira desconhecida - estratégias de aprendizagem utilizadas nas aulas de alemão 27/01/01
«Nas aulas de Alemão, apercebi-me mais claramente do significado desta afirmação e sempre que a professora dizia algo que eu não entendia, tentava compensar as falhas sentidas através do recurso aos gestos e através do recurso às suas expressões faciais. Desta forma a Judite ajudava-nos bastante a resolver as situações problemáticas de comunicação utilizando também ela estratégias compensatórias: gestos, expressões faciais, imagens, objectos.»	Aprendizagem reflexiva de alemão – estratégias de aprendizagem 27/01/01
«Quando na primeira aula a professora Judite falou o tempo todo em Alemão, assustei-me e pensei que iria ser muito difícil para mim perceber qualquer coisa que ela dissesse. No entanto, ao longo das aulas apercebi-me de que esta era a mesma metodologia	Aprendizagem reflexiva de

por mim utilizada nas aulas; para além disso, apercebi-me de que apesar de não saber quase nada de Alemão, esta metodologia resultou na medida em que me habituei a ouvir a língua e fui também, progressivamente, sendo capaz de construir um discurso. Desta forma, sou levada a pensar que se resultou comigo também resultará com os meus alunos que muitas vezes se queixam do facto de eu falar sempre em inglês.»	alemão –a professora e a sua metodologia 29/01/01
«A competência oral foi sem dúvida privilegiada; penso que assim foi devido ao número reduzido de aulas que tivemos e porque o principal objectivo desta aprendizagem não era aprender a falar/escrever Alemão, mas sim levar-nos a aperceber de certos factores importantes no processo de ensino/aprendizagem das línguas.»	Aprendizagem reflexiva de alemão –a professora e a sua metodologia 29/01/01
«Esta aprendizagem proporcionou-me também a consciencialização e desenvolvimento de todo um conjunto de estratégias que ajudam ao estabelecimento do acto comunicativo com pessoas de outros países e culturas. Para além disto, despertou em mim a vontade de aprofundar os conhecimentos da língua alemã, algo que irei levar a cabo num futuro próximo. »	Aprendizagem reflexiva de alemão – eu: aprendente de alemão/ 20/02/01
«Esta primeira aula fez-me recordar um episódio analisado por mim relativamente à competência comunicativa intercultural: o da senhora que vai viver para o Japão e que apesar de já saber falar japonês, não consegue manter uma conversa por não conhecer as “regras” japonesas para realizar tal acto. De facto, hoje apercebi-me de que se contactasse com o povo chinês poderia faltar-lhe ao respeito sem sequer me dar conta de que o estava a fazer... À primeira vista, somos levados a pensar que não há qualquer problema em , por exemplo, dar um objecto a uma pessoa apenas com uma mão e jamais o consideráramos desrespeitoso; no entanto, esta é uma regra que faz parte da cultura chinesa e que tem raízes num modo de vida completamente diferente do nosso.»	Reflexão sobre a aprendizagem da língua mandarim após a primeira aula 19/02/01
«Depois destas pequenas “achegas” acerca da cultura chinesa, fiquei, imediatamente, com vontade de conhecer mais. Obviamente que toda esta vontade não foi tão fortemente sentida aquando da aprendizagem do Alemão e a resposta para que assim não tenha sido reside no facto de a cultura alemã não ser tão diferente da nossa como é a chinesa.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim 15/03/01
«Depois da segunda aula, começou a ensinar-nos algumas palavras o que para nós foi extremamente interessante. Fomos	Aprendizagem

advertidas para o facto de que seria impossível aprendemos a falar um pouco de mandarim que fosse em tão poucas aulas. É claro que jamais pretenderíamos que tal acontecesse; tal como aconteceu com a aprendizagem da língua alemã, os nossos objectivos vão para além da aprendizagem da língua. Pretendemos, principalmente, adoptar o ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira do aluno».	reflexiva da língua mandarim 15/03/01
«A aprendizagem da língua mandarim implica o conhecimento do povo que é, em minha opinião, fascinante. Na aprendizagem do Alemão este ponto não foi tão explorado como está a ser agora mas a razão para isto reside no facto de a cultura alemã não se distinguir da portuguesa tão fortemente como a chinesa. Aqui trata-se da diferença entre cultura ocidental e cultura oriental. »	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim 15/03/01
«Se nas aulas de Alemão este objectivo foi concretizado, também nas de mandarim isso está a acontecer. No entanto, penso que estas aulas de mandarim estão a chamar a minha atenção, principalmente, para o conceito de competência intercultural.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim 15/03/01
« Para além disso, a posição da professora e a sua metodologia eram bem diferentes daquelas que eu adopto nas minhas aulas e que tenho vindo a desenvolver ao longo deste ano. »	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim-a professora e a sua metodologia 10/04/01
« Já referi noutras reflexões que nestas aulas foi trabalhada, essencialmente, a competência intercultural que veio completar tudo o que foi aprendido e desenvolvido nas aulas de Alemão.»	Aprendizagem reflexiva da língua mandarim - a professora e a sua metodologia 10/04/01
«Só mais tarde transpus estes mesmos conceitos para a escola, particularmente para o ensino das línguas. Para que esta etapa fosse atingida, constou do meu processo de formação uma aprendizagem da língua alemã com a qual me apercebi, essencialmente, das	9/05/01

dificuldades que os meus alunos sentem na aprendizagem da língua estrangeira que lecciono. Iniciou-se também aqui o desenvolvimento de uma competência intercultural que penso que irá ser desenvolvida mais fortemente com a aprendizagem da língua mandarim que já se iniciou.»	
«De todas as actividades realizadas realço a aprendizagem reflexiva da língua alemã, a aprendizagem reflexiva da língua mandarim e a construção do diário de aprendizagem. As duas primeiras tiveram uma grande relevância para a minha actividade profissional porque me conduziram a uma reflexão acerca da noção de competência comunicativa intercultural e porque me fizeram aperceber das dificuldades dos meus alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, através das minhas próprias dificuldades consegui levar a cabo estratégias que ajudassem os meus alunos a superar as suas.»	Página de diário controlada

#### **C.5.5.A formação de professores de línguas através da escrita reflexiva**

«Ambos os artigos deixavam bem claros a necessidade da existência de uma reflexão constante por parte do professor de línguas(...) Segundo as autoras, a elaboração de narrativas autobiográficas contribuirá para a formação do professor reflexivo... Fala-se também neste artigo da imprevisibilidade da profissão de professor e daí da necessidade de uma reflexão constante como forma de preparação para como saber agir em ‘situações únicas e imprevisíveis’. Para além disto, concordo com as autoras quando dizem que a narrativa autobiográfica poderá ‘proporcionar ao indivíduo em formação o auto-conhecimento’»	10/09/00
Relativamente ao diário de aprendizagem, ajudou-me a aperceber-me de factos muito importantes através de uma reflexão constante. Para além destas actividades devo realçar ainda a partilha de reflexões realizada através da análise de textos e de situações.»	Página de diário controlada



**Anexo n.º 6**

**Grelhas de Categorização dos Objectivos formulados nos  
planos de aula de língua estrangeira**

## 6.1. Formanda A

Competência	Objectivo formulado	Data
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible;»	Unit plan: 9 –16/1
Competência comunicativa	«Talk about past events;»	Unit plan: 9 –16/1
Competência linguística	«Identify regular and irregular verbs in the simple past;»	Unit plan: 9 –16/1
Competência linguística	«Produce a written text using the past simple;	Unit plan: 9 –16/1
Competência linguística	«Identify a connector»	Unit plan: 9 –16/1
Competência linguística	«Produce correct sentences using connectors;»	Unit plan: 9 –16/1
Competência linguística	«Identify a connector;»	9/10/00
Competência linguística	«Produce correct sentences using connectors;»	9/10/00
Competência comunicativa	«describe a picture»	13/10/00
Competência linguística	«Identify the verb tense used to predict»	13/10/00
Competência linguística	«Apply the verb tense will +Infinitive for future meaning correctly»	13/10/00
Competência linguística	«Read as correctly as possible	16/10/00
Competência linguística	Understand the meaning of the words used in the sentences students had to analyse as homework;»	16/10/00
Competência linguística	«Produce sentences in which a prediction is made;»	16/10/00
Competência linguística	«Identify the verb tense used to make predictions;»	16/10/00
Competência linguística	«Apply the verb tense will+Infinitive»	16/10/00
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible;»	Unit plan 27/11/00 6/12/00
Competência discursiva	«Interpret texts;»	Unit plan 27/11/00 6/12/00
Competência linguística	«identify a question tag;»	Unit plan 27/11/00 6/12/00
Competência linguística	«Produce a correct question tag;»	Unit plan 27/11/00 6/12/00
Competência linguística	«Identify the verbs that are followed by the gerund;»	Unit plan 27/11/00 to 6/12/00
Competência linguística	«Produce sentences using the gerund after a specific verb correctly;»	Unit plan 27/11/00 to 6/12/00
Competência linguística	«Identify the gerund used as a noun;»	Unit plan 27/11/00 to 6/12/00
Competência linguística	«Produce sentences in which a gerund is used as a noun;»	Unit plan

		27/11/00 to 6/12/00
Competência linguística	«Distinguish the uses of the gerund;»	Unit plan 27/11/00 to 6/12/00
Competência linguística	«Apply previously acquired knowledge»	27/11/00
Competência comunicativa	«Talk about an object»	27/11/00
Competência linguística	«read as correctly as possible»	27/11/00
Competência discursiva	«Interpret a text;»	27/11/00
Competência linguística	«Identify question tags»	29/11/00
Competência linguística	«Use question tags correctly»	29/11/00
Competência discursiva	«Identify the correct words to fill in gaps;»	4/12/00
Competência linguística	«Recognise vocabulary related to the theme of the unit;»	4/12/00
Competência linguística	«Use vocabulary related to the theme of the unit;»	4/12/00
Competência linguística	««Identify the verbs that have to be followed by gerund»	6/12/00
Competência linguística	«Produce sentences in which the verbs that have to be followed by gerund are correctly uised;»	6/12/00
Competência linguística	«Identify gerund used as a noun;»	6/12/00
Competência linguística	«Produce sentences in which gerund as a noun is correctly used;»	6/12/00
Competência discursiva	«Understand the global meaning of a text;»	Unit plan 16 to 23/03/01
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible»	Unit plan 16 to 23/03/01
Competência discursiva	«Talk about the main ideas of a text previously read;»	Unit plan 16 to 23/03/01
Competência linguística	«Write small paragraphs;»	Unit plan 16 to 23/03/01
Competência referencial	«Interpret maps;»	Unit plan 16 to 23/03/01
Competência comunicativa	«Express personal opinions on controversial issues;»	Unit plan 16 to 23/03/01
Competência discursiva	«Understand the global meaning of the first chapter of <i>Huckleberry Finn</i>	16/03/01
Competência comunicativa	«Talk about an imaginary situation»	16/03/01
Competência discursiva	«retell the second chapter of <i>Hucleberry Finn</i> ;»	16/03/01
Competência linguística	«Understand vocabulary related to boats;»	19/03/01
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible;»	19/03/01
Competência sociocultural	«Identify the context of a passage of <i>Hucleberry Finn</i> read in class;»	19/03/01
Competência linguística	«Write a small paragraph;»	19/03/01
Competência sociocultural	«Talk about slavery in the USA;»	19/03/01
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible;»	21/03/01
Competência sociocultural	«Identify the context of a passage of <i>Hucleberry Finn</i> read in class;»	21/03/01
Competência linguística	«Write a small paragraph;»	21/03/01
Competência sociocultural	«Talk about slavery in the USA;»	21/03/01

Competência comunicativa	«Express personal opinions about racism in contemporary society;»	21/03/01
Competência comunicativa	«Express personal opinions about racism in contemporary society;»	23/03/01
Competência discursiva	«Understand the global meaning of the third chapter of Huckleberry Finn;»	23/03/01
Competência comunicativa	«Express personal opinions related to the theme;»	Plan unit 20/11/00 – 24/11/00
Competência linguística	«Identify suffixes used to form adjectives;»	Plan unit 20/11/00 – 24/11/00
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible;»	Plan unit 20/11/00 – 24/11/00
Competência discursiva	«Interpret texts;»	Plan unit 20/11/00 – 24/11/00
Competência linguística	«Apply verb tenses correctly;»	Plan unit 20/11/00 – 24/11/00
Competência comunicativa	«Talk about a film passage»	20/11/00
Competência linguística	«Identify the suffixes used to form adjectives;»	20/11/00
Competência linguística	«Produce sentences in which a compound adjective is being used;»	20/11/00
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	22/11/00
Competência discursiva	«Interpret a text;»	22/11/00
Competência comunicativa	«Express personal opinions;»	22/11/00
Competência linguística	«Recognise verb tenses;»	24/11/00
Competência linguística	«Apply the correct verb tense;»	24/11/00
Competência linguística	«Apply vocabulary related to the theme under analysis;»	Unit plan 5/01/01 – 10/01/01
Competência comunicativa	«Express personal opinions;»	Unit plan 5/01/01 – 10/01/01
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible;»	Unit plan 5/01/01 – 10/01/01
Competência discursiva	«Interpret texts;»	Unit plan 5/01/01 – 10/01/01
Competência linguística	«Identify suffixes;»	Unit plan 5/01/01 – 10/01/01
Competência linguística	«Use suffixes to form nouns;»	Unit plan

		5/01/01 – 10/01/01
Competência linguística	«Identify prepositions;»	Unit plan 5/01/01 – 10/01/01
Competência linguística	«Use prepositions correctly»	Unit plan 5/01/01 – 10/01/01
Competência linguística	Apply vocabulary related to the theme;»	3/01/01
Competência comunicativa	«Talk about future career plans;»	3/01/01
Competência linguística	«Identify suffixes»	5/01/01
Competência linguística	«Use suffixes to form nouns;»	5/01/01
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	8/01/01
Competência discursiva	«Interpret a text;»	8/01/01
Competência comunicativa	«Express personal opinions;»	8/01/01
Competência linguística	«Identify prepositions;»	8/01/01
Competência linguística	«Use prepositions correctly;»	8/01/01
Competência comunicativa	«Talk about mobile phones;»	Unit plan 16/05/01 – 23/05/01
Competência linguística	«Apply vocabulary related to the topic;»	Unit plan 16/05/01 – 23/05/01
Competência comunicativa	«Express opinion about a cartoon;»	Unit plan 16/05/01 – 23/05/01
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible»	Unit plan 16/05/01 – 23/05/01
Competência comunicativa	«Express opinion about the topic;»	Unit plan 16/05/01 – 23/05/01
Competência linguística	«Apply the rules of the reported speech;»	Unit plan 16/05/01 – 23/05/01
Competência linguística	«Identify interrogative sentences in the reported speech;»	Unit plan 16/05/01 – 23/05/01
Competência linguística	«Apply the rules of the interrogative of the reported speech;»	Unit plan 16/05/01 – 23/05/01
Competência comunicativa	«Talk about mobile phones;»	16/05/01

Competência linguística	«Acquire vocabulary related to mobile phones;»	16/05/01
Competência comunicativa	«Express opinion about a cartoon;»	18/05/01
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	18/05/01
Competência comunicativa	«Express opinion about the use of mobile phones at school;»	18/05/01
Competência comunicativa	«Express opinion on the use of mobile phones in schools;»	21/05/01
Competência linguística	«Identify an interrogative sentence in the reported speech;»	21/05/01
Competência linguística	«Apply the rules of the interrogative of direct speech;»	21/05/01
Competência linguística	«Apply previously acquired knowledge about the reported speech;»	23/05/01
Competência linguística	«Use the interrogative form of the reported speech correctly;»	23/05/01

## **6.2. Formanda B**

<b>Competência</b>	<b>Objectivo formulado</b>	<b>Data</b>
Competência linguística	«identify vocabulary related to daily routine;»	Unit plan : 10/10/00 – 13/10/00
Competência linguística	«Identify the tense of the verbs used to describe daily routine;»	Unit plan : 10/10/00 – 13/10/00
Competência linguística	«Use correctly the simple present of verbs in its three forms – affirmative, negative and interrogative;»	Unit plan : 10/10/00 – 13/10/00
Competência linguística	«read texts as correctly as possible;»	10/10/00
Competência referencial	«Define daily routine;»	10/10/00
Competência comunicativa	«describe a boy's daily routine drawn on a transparency;»	10/10/00
Competência linguística	«acquire vocabulary related to daily routine;»	10/10/00
Competência linguística	«Write texts as correctly as possible;»	10/10/00
Competência comunicativa	«describe a boy's daily routine drawn on a transparency;»	10/10/00
Competência linguística	«identify vocabulary related to the Daily routine;»	10/10/00
Competência linguística	«Identify the tense of the verbs used to describe daily routine;»	10/10/00
Competência linguística	«Recognise the present tense of verbs;»	10/10/00
Competência linguística	«Use correctly the Simple present in its three forms-affirmative, negative and interrogative;»	10/10/00
Competência linguística	«apply vocabulary related to Daily routine;»	13/10/00
Competência linguística	«Use correctly the Simple Present of verbs in its three forms – affirmative, negative and interrogative;»	13/10/00
Competência linguística	«Apply vocabulary related to school;»	Unit plan : 5-15/12/00
Competência linguística	«read a text as correctly as possible;»	Unit plan : 5-15/12/00
Competência linguística	«Use correctly the Simple Past of the verb to be in its three forms – affirmative, negative and interrogative;»	Unit plan : 5-15/12/00
Competência linguística	«Use correctly the Simple Past of regular verbs in its three forms – affirmative, negative and interrogative;»	Unit plan : 5-15/12/00
Competência linguística	«Apply vocabulary related to school;»	5/12/00
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	5/12/00
Competência linguística	«Identify vocabulary related to school;»	12/12/00
Competência linguística	«Recognise the Simple past of the verb to be;»	12/12/00
Competência linguística	«Use correctly the Simple past of the verb to be in its three forms – affirmative, negative and interrogative;»	12/12/00
Competência linguística	«identify the simple past of regular verbs;»	13/12/00
Competência linguística	«Use correctly the simple past of regular verbs in its three forms: affirmative, negative and interrogative;»	13/12/00
Competência linguística	«Use correctly the simple past of the verb to be;»	15/12/00
Competência linguística	«Use correctly the simple past of the regular verbs;»	15/12/00

Competência sociocultural	«Identify the front cover of a book;»	Unit plan :20 – 28/03/01
Competência sociocultural	«Identify the author of the book Sherlock Holmes – Short stories;»	Unit plan :20 – 28/03/01
Competência sociocultural	«Apply previous knowledge about the short story ‘The five orange pips’;»	Unit plan :20 – 28/03/01
Competência linguística	«Apply grammar items learned in previous lessons;»	Unit plan :20 – 28/03/01
Competência referencial	«Identify the front cover of a book;»	20/03/01
Competência comunicativa	«Express opinions about the author of the book <i>Sherlock Holmes – Short stories</i> ;»	20/03/01
Competência sociocultural	« Identify the author of the book <i>Sherlock Holmes – Short stories</i> ;»	20/03/01
Competência comunicativa	«Talk about Sherolck Holmes;»	23/03/01
Competência linguística	«Apply vocabulary related to the house description;»	23/03/01
Competência comunicativa	«Describe Sherolck Holmes’s house;»	23/03/01
Competência sociocultural	«Identify the author of the short story ‘The five orange pips’;»	23/03/01
Competência comunicativa	«Talk about Sherolck Holmes;»	23/03/01
Competência linguística	«Apply vocabulary related to the house description;»	23/03/01
Competência comunicativa	«Describe Sherolck Holmes’s house;»	23/03/01
Competência linguística	«Apply vocabulary related to the house description;»	27/03/01
Competência comunicativa	«Describe Sherolck Holmes’s house;»	27/03/01
Competência referencial	«apply previous knowledge about the short story ‘The five orange pips’;»	27/03/01
Competência referencial	«apply previous knowledge about the short story ‘The five orange pips’;»	27/03/01
Competência linguística	«Use correctly the prepositions of place;»	28/03/01
Competência linguística	«Use correctly the verb ‘there to be’»	28/03/01
Competência linguística	Use correctly the simple past of regular verbs;»	28/03/01
Competência linguística	«Use correctly the simple past of the verb to be;»	28/03/01
Competência comunicativa	«describe a picture;»	Unit plan : 13 – 17/11/00
Competência linguística	«Identify vocabulary related to Internet;»	Unit plan : 13 – 17/11/00
Competência comunicativa	«Express personal opinions about Internet;»	Unit plan : 13 – 17/11/00
Competência linguística	«Apply Conditional sentences;»	Unit plan : 13 – 17/11/00
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	Unit plan : 13 – 17/11/00
Competência discursiva	«Interpret a text;»	Unit plan : 13 – 17/11/00
Competência linguística	«Identify the past perfect of verbs;»	Unit plan : 13 – 17/11/00
Competência linguística	«Apply the past perfect tense;»	Unit plan : 13 – 17/11/00
Competência comunicativa	«comment on a picture about Internet;»	13/11/00
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to Internet;»	13/11/00
Competência linguística	«apply vocabulary related to Internet;»	13/11/00
Competência linguística	«Apply the rules of Conditional sentences;»	13/11/00
Competência comunicativa	«Give opinions about Internet;»	13/11/00
Competência linguística	«Apply the rules of conditional sentences;»	15/11/00
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	15/11/00
Competência discursiva	«Interpret a text;»	15/11/00
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to the text and to Internet;»	15/11/00
Competência comunicativa	«express opinion about the use of Internet;»	15/11/00
Competência comunicativa	«express opinion about the use of Internet;»	17/11/00



Competência linguística	«Identify the past perfect of verbs;»	17/11/00
Competência linguística	«Apply the past perfect tense;»	17/11/00
Competência linguística	«Distinguish the past perfect tense from the simple past;»	17/11/00
Competência linguística	«Apply vocabulary related to illnesses and diseases;»	Unit plan : 22/01/01 – 29/01/01
Competência linguística	«read texts as correctly as possible;»	Unit plan : 22/01/01 – 29/01/01
Competência linguística	«Identify a quantifier;»	Unit plan : 22/01/01 – 29/01/01
Competência linguística	«Use correctly the superlative of adjectives;»	Unit plan : 22/01/01 – 29/01/01
Competência linguística	«apply vocabulary related to jobs and occupations;»	22/01/01
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to illnesses and diseases;»	22/01/01
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	22/01/01
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to illnesses and diseases;»	24/01/01
Competência linguística	«Identify quantifiers;»	24/01/01
Competência linguística	«Distinguish countable and uncountable nouns;»	24/01/01
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to illnesses and diseases;»	26/01/01
Competência linguística	«Use quantifiers correctly;»	26/01/01
Competência linguística	«Use quantifiers correctly;»	29/01/01
Competência linguística	«Apply vocabulary related to illnesses and diseases;»	29/01/01
Competência linguística	«Apply vocabulary related to illnesses and diseases;»	29/01/01
Competência linguística	«Identify the superlative of adjectives;»	29/01/01
Competência linguística	«apply vocabulary related to music;»	Unit plan : 7/05/01 – 14/05/01
Competência referencial	«Identify several kinds of music;»	Unit plan : 7/05/01 – 14/05/01
Competência linguística	«read texts as correctly as possible;»	Unit plan : 7/05/01 – 14/05/01
Competência comunicativa	«Express personal opinions;»	Unit plan : 7/05/01 – 14/05/01
Competência linguística	«Apply the rules of the Reported speech;»	Unit plan : 7/05/01 – 14/05/01
Competência comunicativa	«Talk about preferences on music;»	Unit plan : 7/05/01 – 14/05/01
Competência linguística	«apply vocabulary related to music;»	7/04/01
Competência linguística	«read a text as correctly as possible;»	7/04/01
Competência comunicativa	«Talk about different kinds of music;»	9/04/01
Competência comunicativa	«Express an opinion;»	9/04/01
Competência linguística	«Recall the rules of reported speech;»	9/04/01
Competência comunicativa	«Compare different kinds of music;»	9/04/01
Competência comunicativa	«Express an opinion;»	9/04/01
Competência linguística	«Recall the rules of reported speech;»	9/04/01
Competência linguística	«Recall the rules of reported speech;»	11/04/01
Competência linguística	«Apply the rules of reported speech;»	11/04/01
Competência comunicativa	«express preferences on music;»	14/04/01
Competência comunicativa	«Express an opinion;»	14/04/01

## **6.3. Formanda C**

<b>Competência</b>	<b>Objectivo formulado</b>	<b>Data</b>
Competência linguística	«Identify vocabulary related to school;»	Unit plan 16-20/10/00
Competência comunicativa	«Describe a picture ;»	Unit plan 16-20/10/00
Competência linguística	«Read texts correctly;»	Unit plan 16-20/10/00
Competência discursiva	«Interpret text;»	Unit plan 16-20/10/00
Competência comunicativa	«Give opinions about school;»	Unit plan 16-20/10/00
Competência linguística	«Use correctly the simple present of verbs in the three forms : Affirmative, Negative and Interrogative;»	16/10/00
Competência linguística	«recognise vocabulary related to school/classes;»	16/10/00
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to school/classes;»	16/10/00
Competência linguística	«recognise vocabulary related to school/classes;»	17/10/00
Competência linguística	«Apply vocabulary related to school/classes;»	17/10/00
Competência comunicativa	«Describe school scenes drawn on a transparency;»	17/10/00
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible;»	17/10/00
Competência linguística	«recognise vocabulary related to school;»	20/10/00
Competência linguística	«Apply vocabulary related to school;»	20/10/00
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible;»	20/10/00
Competência referencial	«identify school facilities»	27/11/00
Competência comunicativa	«Talk about their school;»	27/11/00
Competência comunicativa	«Express opinions about their school;»	27/11/00
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	27/11/00
Competência discursiva	«Interpret a text about school;»	28/11/00
Competência linguística	«Identify the verb There to be»	28/11/00
Competência linguística	«Use correctly the Simple Present of the verb There to be in the three forms : affirmative, negative and interrogative;»	28/11/00
Competência comunicativa	«compare two different classrooms;»	4/12/00
Competência linguística	«Apply correctly the Simple Present of the verb There to be in the three forms : affirmative, negative and interrogative;»	4/12/00
Competência referencial	«identify the different parts of a book;»	Unit plan 12 – 19/03/01
Competência comunicativa	«describe the cover of a book;»	Unit plan 12 – 19/03/01
Competência discursiva	«identify the similarities between the cover of the book and a transparency;»	Unit plan 12 – 19/03/01
Competência linguística	«Apply correctly the Prepositions of place;»	Unit plan 12 – 19/03/01
Competência linguística	«Read txts as correctly as possible;»	Unit plan 12 – 19/03/01
Competência discursiva	«Interpret texts;»	Unit plan 12 – 19/03/01
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to detective stories;»	Unit plan 12 – 19/03/01
Competência comunicativa	«Express personal opinions;»	Unit plan 12 – 19/03/01
Competência comunicativa	«Write the conclusion of a short story;»	Unit plan 12 – 19/03/01
Competência referencial	«Identify the front cover of a book;»	12/03/01
Competência referencial	«Identify the back cover of a book;»	12/03/01

Competência linguística	«Apply correctly the prepositions of place;»	12/03/01
Competência linguística	«Interpret the texts on the first page and on the back cover of the book Sherlock Holmes – Short stories;»	12/03/01
Competência discursiva	«Interpret the texts on the first page and on the back cover of the book Sherlock Holmes – Short stories;»	13/03/01
Competência comunicativa	«Talk about Sir Arthur Conan Doyle's biography;»	13/03/01
Competência comunicativa	«express opinion about the title of the short story 'The Five orange pips';»	16/03/01
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	16/03/01
Competência discursiva	«Interpret a text;»	16/03/01
Competência comunicativa	«Write the conclusion of a short story;»	16/03/01
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	19/03/01
Competência comunicativa	«Express opinion about the stories written by the schoolmates;»	19/03/01
Competência discursiva	«Interpret a text;»	19/03/01
Competência linguística	«Use correctly the comparative of superiority;»	16/0/01
Competência comunicativa	«Describe pictures;»	Unit plan : 6-10/11/00
Competência linguística	«Identify vocabulary related to computers and Internet;»	Unit plan : 6-10/11/00
Competência linguística	«Apply vocabulary related to computers and Internet;»	Unit plan : 6-10/11/00
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible;»	Unit plan : 6-10/11/00
Competência discursiva	«Interpret texts;»	Unit plan : 6-10/11/00
Competência comunicativa	«Express opinion about the role of computers ;»	Unit plan : 6-10/11/00
Competência linguística	«Identify conditional sentences ;»	Unit plan : 6-10/11/00
Competência linguística	«Apply correctly the rules of Conditional sentences;»	Unit plan : 6-10/11/00
Competência comunicativa	«Comment on a picture about computers and society;»	6/11/01
Competência referencial	«Identify parts of a computer;»	6/11/01
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to computers;»	6/11/01
Competência linguística	«Apply vocabulary related to computers;»	6/11/01
Competência linguística	«Apply vocabulary related to computers;»	8/11/00
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to Internet;»	8/11/00
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	8/11/00
Competência discursiva	«Interpret a text about computers;»	8/11/00
Competência comunicativa	Express opinion about the role of computer in future life;»	8/11/00
Competência linguística	«Identify conditional sentences;»	10/11/00
Competência linguística	«Apply the rules of Conditional sentences;»	10/11/00
Competência linguística	«Distinguish Type I and TypeII conditional sentences;»	10/11/00
Competência discursiva	«identify a job ad;»	Unit plan : 12-19/01/01
Competência linguística	«Read texts as correctly as possible;»	Unit plan : 12-19/01/01
Competência discursiva	«Interpret texts;»	Unit plan : 12-19/01/01
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to the theme under analysis;»	Unit plan : 12-19/01/01
Competência discursiva	«identify the layout of a formal letter;»	Unit plan : 12-19/01/01
Competência linguística	«Identify different grammar categories in a sentence;»	Unit plan : 12-19/01/01
Competência comunicativa	«Express personal opinions;»	Unit plan : 12-19/01/01
Competência linguística	«Identify the verbs that are followed by to Infinitive;»	Unit plan : 12-19/01/01
Competência linguística	«Apply correctly the structure verb+to Infinitive;»	Unit plan : 12-19/01/01
Competência discursiva	«identify a job ad;»	12/10/01
Competência linguística	«read a job ad correctly;»	12/10/01
Competência discursiva	«Interpret a job ad;»	12/10/01
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to job ads»	12/10/01
Competência discursiva	«Identify the layout of a formal letter;»	15/01/01

Competência comunicativa	«Write an application letter;»	15/01/01
Competência linguística	«identify the different grammatical categories in a sentence;»	15/01/01
Competência linguística	«Identify the words functions in a sentence;»	17/01/01
Competência comunicativa	«Talk about volunteer work;»	17/01/01
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	17/01/01
Competência discursiva	«Interpret a text;»	17/01/01
Competência comunicativa	«Express opinion about volunteer work;»	17/01/01
Competência linguística	«Identify the words functions in a sentence;»	17/01/01
Competência comunicativa	«Talk about volunteer work;»	17/01/01
Competência linguística	«Read a text as correctly as possible;»	17/01/01
Competência discursiva	«Interpret a text;»	17/01/01
Competência comunicativa	«Express opinion about volunteer work;»	17/01/01
Competência linguística	«Identify the verbs that are followed by to Infinitive;»	19/01/01
Competência linguística	«Apply the structure Verb+to Infinitive correctly;»	19/01/01
Competência comunicativa	«Talk about cinema;»	Unit plan : 23/04 – 2/05/01
Competência referencial	«identify different types of films;»	Unit plan : 23/04 – 2/05/01
Competência comunicativa	«describe a film cover;»	Unit plan : 23/04 – 2/05/01
Competência comunicativa	«Write a film review;»	Unit plan : 23/04 – 2/05/01
Competência linguística	«read texts as correctly as possible;»	Unit plan : 23/04 – 2/05/01
Competência discursiva	«Interpret texts;»	Unit plan : 23/04 – 2/05/01
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to the theme under analysis;»	Unit plan : 23/04 – 2/05/01
Competência comunicativa	«express personal opinions;»	Unit plan : 23/04 – 2/05/01
Competência linguística	«Identify relative pronouns;»	Unit plan : 23/04 – 2/05/01
Competência linguística	«Apply correctly the relative pronouns;»	Unit plan : 23/04 – 2/05/01
Competência comunicativa	«Talk about the industry of cinema;»	23/04/01
Competência referencial	«Identify different types of films;»	23/04/01
Competência linguística	«Acquire vocabulary related to cinema;»	23/04/01
Competência comunicativa	«Talk about a film cover;»	23/04/01
Competência comunicativa	«Talk about films/cinema;»	27/04/01
Competência comunicativa	«Express opinion about the film »Bicentennial man«;»	27/04/01
Competência linguística	«read a text as correctly as possible;»	2/05/01
Competência discursiva	«Interpret a text;»	2/05/01
Competência linguística	«Identify relative pronouns;»	2/05/01
Competência linguística	«Identify relative pronouns;»	4/05/01
Competência linguística	«apply relative pronouns correctly;»	4/05/01